

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

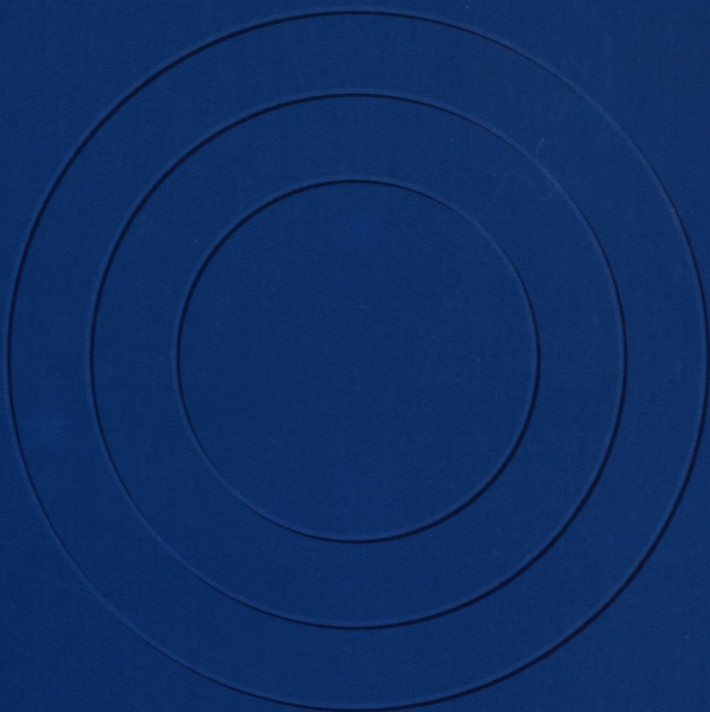
<http://hdl.handle.net/2066/146816>

Please be advised that this information was generated on 2021-11-03 and may be subject to change.

FUNDAMENTEN voor TAALBESCHOUWING

Eva M. Tol-Verkuyl

*Een synthese van opvattingen over het
gebruik van taalkundige kennis in het
taalonderwijs*



Ik draag dit boek op aan mijn oud-studenten.

Zonder hen zou ik niet nagedacht hebben over de vragen die in dit boek centraal staan.

Fundamenten voor taalbeschouwing

Een synthese van opvattingen over het gebruik van
taalkundige kennis in het taalonderwijs

een wetenschappelijke proeve op het gebied van de Letteren

PROEFSCHRIFT

ter verkrijging van de graad van doctor
aan de Katholieke Universiteit Nijmegen,
volgens besluit van het College van Decanen
in het openbaar te verdedigen
op maandag 29 oktober 2001
des namiddags om 1.30 uur precies

door

EVA MARIA VERKUYL

Geboren 24 juli 1933 te Laren (N.H.)

Promotores: prof. dr. H. Hulshof
prof. dr. Th.A.J.M. Janssen (Vrije Universiteit Amsterdam)

Manuscriptcommissie: prof. dr. A.H. Neijt-Kappen (voorzitter)
prof. dr. A. Verhagen (Universiteit Leiden)
dr. A.C. Hendrix (Cito Arnhem)

Inhoud

Waar het in dit boek over gaat	15
Dankwoord	17
Verantwoording	19
Probleemstelling	19
Doelstellingen, doelgroepen, kader en werkwijze	20
Taalbeschouwing, taalkundig en didactisch bezien	23
Honderd jaar na Den Hertog	25
Inleiding	25
Den Hertog en de grammaticaopvattingen van zijn tijd	26
Den Hertog als vernieuwer van het taalonderwijs	28
Den Hertogs' bronnengebruik	31
Taalbeschouwing na honderd jaar: Den Hertog als voorbeeld	32
De opzet van het boek: een overzicht	35
 1 Discourse als basis voor taalbeschouwing	 39
1.1 Inleiding	39
1.2 Didactische uitgangspunten voor een discoursebenadering	40
1.3 Een functioneel discoursmodel	43
1.4 De opzet van onderwijs in taalbeschouwing	45
1.5 Het taalbeschouwingsmodel	47
1.6 Motivering voor een taalgebruiksgrammatica	49
1.6.1 Uitgangspunten	49
1.6.2 Deixis	50
1.6.2.1 Het hier en nu van een gesprekssituatie of tekst	51

1.6.2.2	De deiktische interpretatie van werkwoordsvormen	53
1.6.2.3	Modaliteit en werkwoordsvormen	55
1.6.2.4	Samenvatting	55
1.6.3	Lexicale woorden, betekenis, interpretatie en gebruik	55
1.6.3.1	Samenvatting	60
1.6.4	Een functionele beschrijving van uitingen	60
1.6.4.1	De uiting	61
1.6.4.2	De onderdelen van uitingen	62
1.6.4.3	Een functionele basis voor de vormgeving van (enkelvoudige) zinnen	63
1.6.4.4	Regels, strategieën en de functionele zinsgrammatica	68
1.6.4.5	De bruikbaarheid van het functionele grammaticamodel	69
1.6.4.6	Het didactische belang van de begrippen basisvorm en zinspatroon	70
1.6.5	Taalverzorging	71
1.6.6	Samenvatting	72
1.7	Toepassingsmogelijkheden	72
1.7.1	Voorbeelden van taalkundige gespreksanalyse	73
1.7.2	Voorbeelden van tekstanalyse	82
1.8	De inhoud van de taalgebruiksgrammatica: een voorlopig voorstel	97
1.8.1	De taalgebruiksgrammatica	98
1.8.2	Een schets van de taalgebruiksgrammatica	98
1.8.3	Een indeling van woorden vanuit een discourseperspectief	104
1.8.4	De taalgebruiksgrammatica en de traditionele grammatica	110
1.9	Samenvatting en conclusies	111
2	Denkbeelden over onderwijs Nederlands	115
2.1	Een geschiedenis die zich herhaalt	115
2.2	Organisatie en inhoud van onderwijs in maatschappelijk perspectief	117
2.2.1	Onderwijsbeleid sinds 1945	117
2.2.1.1	1945-1963 Een centrale rol voor de overheid	118
2.2.1.2	1963-1982 De maakbare samenleving	119
2.2.1.3	1982-1995 Bezuiniging en bezinning	123
2.2.1.4	Ontwikkelingen na 1995	124
2.2.2	Het maatschappelijk belang van onderwijs: twee visies	125
2.2.3	Beleidsvoornemens van verenigingen van taaldocenten	127
2.2.3.1	De VON en het tijdschrift Moer	127
2.2.3.2	De VLLT en Levende Talen	128
2.2.4	Samenvatting en conclusie	130

2.3	De relatie tussen taalwetenschap en onderwijs	131
2.3.1	Taalkunde en onderwijs	132
2.3.2	Taalkunde in de voorstellen van de commissie Braet (1991)	135
2.3.3	Beoordeling en antwoorden	138
2.4	Grammaticaal versus communicatie(f) taalonderwijs	139
2.4.1	De retoriek van het onderwijs Nederlands	140
2.4.1.1	Een overzicht (I): de naoorlogse periode tot 1970	140
2.4.1.2	Een overzicht (II): de periode 1970-1985 (en later)	141
2.4.1.3	Aandacht voor taalkundige kennis	144
2.4.1.4	Taalbeschouwing in dienst van het taalvaardigheidsonderwijs	145
2.4.2	Indicaties voor een taalkundige invulling van taalbeschouwing	146
2.4.3	Samenvatting	147
2.5	Handboeken voor het onderwijs Nederlands	148
2.5.1	Beoordelingscriteria	149
2.5.2	De didactiek van J. Griffioen	150
2.5.2.1	Zeggenschap	150
2.5.2.2	Tegenspraak	151
2.5.3	Ten Brinke: <i>The complete mother-tongue curriculum</i>	153
2.5.4	De Leidse werkgroep moedertaal didactiek: <i>Moedertaal didactiek</i>	154
2.5.5	Daems, Pepermans en Roger: <i>Leren leven in taal</i>	158
2.5.6	Bonset, de Boer en Ekens: <i>Nederlands in de basisvorming</i>	162
2.5.7	Didactische handleidingen voor de tweede fase	167
2.5.7.1	Hendrix en Hulshof: <i>Leesvaardigheid Nederlands en Kennis over taal</i>	167
2.5.7.2	Braet: <i>Schrijfvaardigheid Nederlands</i>	170
2.5.7.3	Het belang van de didactische handleidingen	171
2.5.8	Samenvatting en interpretatie	172
2.6	Schoolmethodes	174
2.6.1	Inleiding	174
2.6.2	Opbouw, een methode 'oude stijl'	176
2.6.3	Methodes voor de basisvorming	177
2.6.4	Methodes voor de herziene basisvorming en voor de tweede fase	179
2.7	Het beeld van taalkundiggeoriënteerd onderwijs Nederlands	183
3	Standpuntbepalingen	189
3.1	Inleiding: een standpunt over onderwijs Nederlands	189
3.2	Standpunten over taal	190
3.2.1	Een generatief standpunt over taal	190
3.2.2	Een functioneel standpunt over taal	192

3.2.3	Een gemotiveerde keuze voor taalgebruik	194
3.2.4	Enkele begrippen vanuit het taalgebruik geïnterpreteerd	195
3.2.5	Samenvatting	204
3.3	Taalkundige vorming, grammatica en taalbeschouwing	205
3.3.1	Taalkundige vorming	206
3.3.1.1	Wetenschap en onderwijs	207
3.3.1.2	Verheldering van enkele begrippen	208
3.3.1.3	Haalbaarheid van taalkundige vorming	211
3.3.1.4	Taalkundige vorming als onderdeel van TON: samenvatting	212
3.3.2	Grammatica	212
3.3.2.1	Overzicht	212
3.3.2.2	Een domeingebonden benadering van grammaticaonderwijs	215
3.3.2.3	Prevaes (1994)	217
3.3.2.4	Van de Gein (1991)	217
3.3.2.5	Beoordeling van GiB	220
3.3.3	Taalbeschouwing	220
3.3.3.1	Overzicht	221
3.3.3.2	Tweeduidigheid en complexiteit van taalbeschouwing	222
3.3.4	De verhouding tussen de deelgebieden van TON	227
3.4	Een standpunt over onderwijs in taal	228
3.4.1	Communicatie en communicatief onderwijs	229
3.4.2	Communicatieve competentie en taalvaardigheid	231
3.4.2.1	De begripsanalyse van Lammers (1991)	231
3.4.2.2	Denkprocessen	234
3.4.2.3	Beoordeling van Lammers (1991)	238
3.4.3	Onderwijs in taalbeheersing	240
3.4.4	Een kentering	243
3.5	Samenvatting en belang van dit hoofdstuk	244
4	Grammaticaal versus (inter)cultureel taalonderwijs?	247
4.1	Inleiding	247
4.2	Ontwikkelingen in het MVT-onderwijs	248
4.2.1	Enkele recente ontwikkelingen	248
4.2.2	Enkele vooronderstellingen en uitgangspunten	250
4.2.3	Kenmerken van communicatief MVT-onderwijs	252
4.2.4	Communicatieve competentie in het MVT-onderwijs	254
4.2.4.1	Een hypothese	254
4.2.4.2	Een interpretatie van communicatieve competentie	255
4.2.4.3	Strategische kennis in het MVT-onderwijs	255

4.2.4.4	Een intercultureel communicatiemodel	257
4.2.4.5	Communicatieve competentie en intercultureel taalonderwijs	261
4.2.4.6	Langue-choc: Interculturele communicatieve vorming	262
4.2.5	Woordenschatverwerving en woordenschatontwikkeling	263
4.2.5.1	Aspecten van woordenschatverwerving	264
4.2.5.2	De handelingspsychologische leermethode	265
4.2.5.3	Lezen en woordenschatuitbreiding	267
4.2.5.4	Conclusie	269
4.2.6	Grammatica	270
4.2.6.1	Doelen van grammatica	270
4.2.6.2	De plaats van grammatica in communicatief taalonderwijs	271
4.2.6.3	Welke grammaticale kennis in communicatief taalonderwijs?	272
4.2.6.4	De didactiek van het grammaticaonderwijs	277
4.2.6.5	Conclusie	278
4.3	Ontwikkelingen in het onderwijs Nederlands aan anderstaligen	279
4.3.1	Inleiding	280
4.3.2	Het NT2onderwijs	281
4.3.3	Enkele NT2benaderingen	283
4.3.3.1	De audio-lexicale methode	284
4.3.3.2	Vaktaal	285
4.3.3.3	Herkenbaarheid van taal	287
4.3.3.4	Zebra, een taakgerichte NT2methode	288
4.3.3.5	Communicatief taalonderwijs is intercultureel taalonderwijs	289
4.3.4	Woordenschatverwerving en -ontwikkeling in het NT2onderwijs	290
4.3.5	Grammatica in het NT2onderwijs	291
4.3.5.1	Inleiding	291
4.3.5.2	Grammatica in de functioneel-notionele benadering	292
4.3.5.3	Traditionele grammatica in het NT2onderwijs	293
4.3.5.4	De Grammatica van het woord	294
4.3.6	Onderwijs aan meertalige leerlingen, de integratie van T1 en T2	296
4.4	Samenvatting, antwoorden en conclusie	299
5	Taalbeschouwing in taalbeheersingsonderzoek	303
5.1	Inleiding	303
5.2	Grammatica als voorwaarde voor taalvaardigheid	305
5.2.1	Het nut van grammatica voor taalvaardigheid	306
5.2.2	Grammatica in dienst van schriftelijke taalproductie	307
5.2.3	Monitoregebruik: een theorie over taalproductie	307
5.2.4	Selectieve aandacht voor grammatica	310

5.2.5	Schrijfproducten verbeteren door oefening in zinnenbouwen	312
5.2.6	Conclusie	312
5.3	Gespreksanalyse	313
5.3.1	Inleiding	313
5.3.2	Onderzoek naar eigenschappen van gesprekken	314
5.3.2.1	Linguïstische pragmatiek	314
5.3.2.2	Conversatieanalyse	315
5.3.2.3	Interactionele sociolinguïstiek	318
5.3.2.4	Interactieanalyse	318
5.3.3	Taalbeschouwing en taalgebruikswetenschap	319
5.4	Onderzoek naar processen van lezen en schrijven	320
5.4.1	Inleiding	320
5.4.2	Schrijfprocessen	322
5.4.3	Een voorbeeld van schrijfonderzoek: het PISA-project	323
5.4.3.1	Tekstanalyse als onderzoeksinstrument	323
	Een karakteristiek van PISA	323
	Doelstellingen van PISA	323
	Theoretische achtergronden	325
5.4.3.2	Een model voor tekstanalyse	330
5.4.3.3	TRACE: een onderzoek naar tekstkwaliteit	333
5.4.3.4	Het belang van het PISA-project voor inzicht in taalkennis	340
	Lezen en schrijven, conceptualiseren en begrijpen	340
	Enkele psycholinguïstische aandachtspunten	342
	Enkele tekstlinguïstische aandachtspunten	345
	De consequenties van het PISA-project voor het taalonderwijs	349
5.5	Samenvatting	350
6	Wat heeft de functionele grammatica taalbeschouwing te bieden?	355
6.1	Inleiding	355
6.2	Het standaardmodel van de functionele grammatica	357
6.2.1	Basisbegrippen	357
6.2.2	Het proces van zinsvorming in de functionele grammatica	365
6.2.2.1	Het standaardmodel	365
6.2.2.2	De productie van de onderliggende zinsvorm	367
6.2.2.3	De vormgevings- of expressieregels	374
6.2.3	Beoordeling van het FG-model	377
6.2.3.1	Beoordeling van het lagenmodel	378
6.2.3.2	De grammatica als regelsysteem	379
6.2.3.3	Conclusie	380

6.3	Op weg naar een functionele discoursegrammatica	381
6.3.1	Inleiding	381
6.3.2	Besprekingen van het FG-model	382
6.3.2.1	Het belang van een conceptueel uitgangspunt	382
6.3.2.2	Problemen met semantisch-grammatische eigenschappen van uitingen	383
6.3.2.3	De uiting in het perspectief van discourse	384
6.3.2.4	Spreektaal centraal	387
6.3.2.5	De pragmatische aard van topic- en focustoekenning	389
6.3.2.6	Formele bezwaren tegen het FG-model	390
6.3.2.7	Samenvatting	393
6.3.3	De ontwikkeling van een functionele discoursegrammatica	393
6.3.3.1	Inleiding: benaderingen van discourse	393
6.3.3.2	Een aanzet tot een functionele discoursegrammatica	394
6.3.3.3	Een pragmatische functionele grammatica	396
6.3.3.4	Een model voor een functionele discoursegrammatica (FDG)	397
6.3.3.5	Samenvatting	401
6.4	Een taaltheoretisch model voor een taalbeschouwing	402
6.4.1	Samenvatting	402
6.4.2	Mogelijkheden voor taalbeschouwingsdidactiek	403
6.4.3	Conclusie	405
7	Taalkundige overwegingen	407
7.1	Taalkundige overwegingen, de fundamenteen voor taalbeschouwing	409
7.1.1	Taalbeschouwing en tekstbeschouwing	410
7.1.2	Pragmatiek is taalgebruikswetenschap	411
7.2	Het didactische belang van een taalkundig fundament	412
7.2.1	Taalgebruiksmodellen voor het onderwijs	412
7.2.2	De beoordelingen van fouten	413
7.2.3	Conclusie	415
7.3	Het taaltheoretische uitgangspunt, enkele consequenties en effecten	415
7.3.1	Het uitgangspunt	415
7.3.2	Enkele consequenties van de conceptuele dimensie	419
7.3.3	Enkele effecten van de socioculturele dimensie van taalgebruik	421
7.3.4	Communicatie, taalhandelingen en het taalgebruikskader	423
7.3.4.1	Communicatie	423
7.3.4.2	Taalhandelingen	424
7.3.4.3	Argumentatie als voorbeeld van een taalhandeling	425
7.3.5	Samenvatting	427

7.4	Linguïstische indicaties van situationele en interactionele factoren	428
7.4.1	Het belang van het referentiedomein	428
7.4.2	De deiktisch interpretatie van taalgebruik	430
7.4.3	Het deiktische gebruik van verwijzende woorden	431
7.4.4	Het deiktische gebruik van de werkwoordsvormen	433
7.4.5	De toepassingsmogelijkheden van deixis bij taalbeschouwing	436
7.5	De taalgebruiksgrammatica	438
7.5.1	Het model van de (interne) taalgebruiksgrammatica	439
7.5.2	De taalgebruiksgrammatica en de functionele discoursegrammatica	446
7.5.3	De taakverdeling tussen de globale en lokale vormgeving in het model	448
7.5.4	Het mentale lexicon als onderdeel van de taalgebruiksgrammatica	449
7.5.4.1	Semantische theorieën over woordkennis	449
	De linguïstische, taalsystematische opvatting van semantiek	449
	Structurele semantiek: het verband tussen taal en werkelijkheid	450
	Betekenis en de invloed van niet-linguïstische factoren	454
	Het mentale lexicon en de gebruiksmogelijkheden voor de praktijk	456
7.5.4.2	Welke kennis over woorden hebben taalgebruikers?	457
7.5.4.3	Aspecten van woordgebruik en woordindeling	461
7.5.4.4	Het belang van semantische inzichten voor taalbeschouwing	467
	Nogmaals herkenbaarheid van taal	467
	Enkele voorbeelden van semantische effecten in het taalgebruik	468
7.5.5	Het regeldeel van de taalgebruiksgrammatica	475
7.5.6	Taalverzorging en tekstkwaliteit	480
7.5.7	De taalgebruiksgrammatica: het samengaan van taal- en tekstbeschouwing	485
7.6	Samenvatting	486
8	Een vergelijking met het werk van Van Calcar	489
8.1	Inleiding; constanten en ontwikkelingen	489
8.2	Theorievorming: een grammaticatheorie	491
8.2.1	Het taalkundig manifest 1975	491
8.2.2	De theorie: grammatica centraal	494
	8.2.2.1 Tweemaal een grammatica voor het onderwijs	495
	8.2.2.2 Semantiek, pragmatiek en grammatica	497
	8.2.2.3 De bestrijding van misleiding	500
	8.2.2.4 Totaal taalonderwijs: een toegepaste grammatica	503
8.3	In discussie met vakgenoten	508
8.3.1	In de slag met taalbeheersers	508

8.3.2	Van Calcar versus Schuurs	510
8.3.3	Grammatica en taalbeschouwing versus taalkunde?	512
8.3.4	Tegen Kempen	515
8.4	Een tussenstand	516
8.4.1	Doelstellingen	516
8.4.2	Begrippen	517
8.4.3	Beoordeling	521
8.5	De praktijk: grammatica in dienst van het leesonderwijs	525
8.5.1	Leesonderwijs: grammatica als middel tot tekstbegrip	526
8.5.2	Integratie van taalbeschouwing en leesonderwijs	527
8.5.3	Verfijning van de leesdidactiek	529
8.5.4	Beoordeling	531
8.6	Een vergelijkende samenvatting en een conclusie	532
8.6.1	Een vergelijking	532
8.6.2	Conclusie	535
Literatuur		537
	In de literatuurlijst gebruikte afkortingen	577
Samenvatting		579
Synopsis – Foundations of language awareness		585
Register van personen		591
Register van begrippen		597
Curriculum vitae		627

Waar het in dit boek over gaat

In dit boek behandel ik een taalkundig-didactisch onderwerp dat tot het aandachtsgebied van het schoolvak Nederlands behoort. Het onderwerp, taalbeschouwing in het voortgezet onderwijs, heeft in de achter ons liggende decennia dikwijls in de belangstelling gestaan en daarbij aan taalkundig belang ingeboet. De term taalbeschouwing wordt in het algemeen gebruikt voor zeer uiteenlopende denkactiviteiten in het taalonderwijs en tegelijk heeft nadenken over taal terrein verloren aan doen met taal, aan vaardigheden.

Aandacht voor de inhoud van taalonderwijs is in de afgelopen jaren achtergebleven bij de aandacht voor organisatorische aspecten van het onderwijs. De aandacht van beleidsmakers en taalleraren gaat eerder uit naar de onderwijskundige eisen die aan leerlingen gesteld worden (zelfstandig leren), problemen met de basisvorming en in de tweede fase, ontwikkelingen in de informatie- en communicatietechnologie (ICT), de nadruk op het belang van carrièreplanning voor leraren, het lerarentekort en andere niet-inhoudelijke thema's.

Tegelijkertijd heeft de problematiek van leerlingen die het Nederlands niet van huis uit beheersen, ertoe geleid dat bij het ontwikkelen van lesmateriaal voor het onderwijs Nederlands met de taalachterstanden van deze leerlingen rekening wordt gehouden. In taalmethodes verschuift, mede door de toepassing van recent taalbeheersingonderzoek en van tekstlinguïstische inzichten, de aandacht voor de 'technische' uitvoeringsaspecten van taalvaardigheid naar de inhoudelijke kanten van taal-in-gebruik.

Uit de wijze waarop men grammaticale kennis en woordkennis in de methodes behandelt, blijkt dat de consequenties die uitgaan van taalgebruik heeft voor de presentatie van taalkennis en de interpretatie van taalbeschouwing, nog nauwelijks doordacht zijn. De behandeling van grammatica bijvoorbeeld gaat traditiegetrouw uit van taalsysteemkennis.

In dit boek probeer ik te doordenken hoe, vanuit het taalgebruik bezien, taalkennis moet worden geïnterpreteerd, welke verhouding er bestaat tussen taalkennis en taalbeschouwing en tussen taalbeschouwing en tekstbeschouwing. Ik onderzoek in het bijzonder de samenhang tussen de taalkundige en de niet-taalkundige aspecten van het taalgebruik. Het resultaat van het onderzoek is een taalkundige fundering voor taalbeschouwing.

Dankwoord

Hans Hulshof en Theo Janssen dank ik voor hun deskundige, kritische en stimulerende begeleiding en Lachlan Mackenzie zeg ik dank voor zijn mooie Engelse vertaling van de samenvatting. De leden van de de manuscriptcommissie dank ik voor hun waardevolle opmerkingen bij de tekst. De onderzoeksgroep Functionele Grammatica van het Amsterdam Centre of Language and Communication (UvA) gaf mij de gelegenheid vertrouwd te raken met recente ontwikkelingen in het functionele taalonderzoek. Ik ben de werkgroep daar erkentelijk voor. In het bijzonder dank ik Kees Hengeveld, Igor de Kort, Kwee Tjoe Liong en Lachlan Mackenzie.

Een aantal mensen ben ik dank verschuldigd voor toezending van materiaal of toestemming voor gebruik. Op deze plaats noem ik Frits Abrahams, Thomas Jager, Wim Köhler, Kees Sluis, Carel van Wijk en Gerard Willems.

Voor hun leerzame commentaar op een eerdere versie van dit boek of delen ervan dank ik Gerda Copier, Marjolein van Dort-Slijper, Geert Koefoed, Joop Malepaard, Siel van der Ree, Maria Touw, Gerard Willems, Ton Wolf en Dinka van der Zwan.

De niet aflatende bemoediging van Bob Tol was en is voor mij van grote betekenis en reden voor dankbaarheid.

Verantwoording

Probleemstelling

In dit boek analyseer ik ontwikkelingen in het talenonderwijs, de taalbeheersing en de tekstwetenschap in de verwachting aanwijzingen te vinden voor een taalkundige interpretatie van taalbeschouwing als deelgebied van het schoolvak Nederlands. Alle activiteiten in het talenonderwijs, waaronder het onderwijs Nederlands, hebben tot doel het ontwikkelen of verbeteren van de taalbeheersing van leerlingen. Taalonderwijs is onderwijs in taalgebruik.

Het principe uitgaan van taalgebruik ligt ten grondslag aan drie eisen die men aan taalmethodes stelt: ze moeten toepassingsgericht zijn, vaardigheden centraal stellen en waar mogelijk samenhang vertonen tussen onderdelen van het curriculum. Enkele recente taalmethodes, *Taallijnen* en *Zebra*, zijn een nauwkeurige afspiegeling van deze eisen.

Toch bestaat er zelfs in deze methodes een discrepantie tussen de didactische vormgeving van uitgaan van het taalgebruik en de presentatie van woordkennis en taalstructuurkennis (grammatica), want deze presentatie berust nog altijd op het *taalsysteemdenken*.

Ik probeer een oplossing te vinden voor deze discrepantie door na te gaan over welke kennis mensen beschikken in het taalgebruiksproces en hoe deze kennis in een theoretisch model samenhangend kan worden beschreven. Dit theoretische model is het fundament voor een taalgebruiksgrammatica, een *mentale grammatica*, waarin taalkennis en taalbeschouwing elkaar vooronderstellen. Het kennisbestand en de mentale activiteit taalbeschouwing die het gebruik van de taalkennis verantwoordt en die tegelijk de taalontwikkeling stimuleert, zijn wel onderscheidbaar maar niet scheidbaar. De didactische uitwerking van de interne taalgebruiksgrammatica biedt de oplossing voor de gesignaleerde discrepantie.

Doelstellingen, doelgroepen, kader en werkwijze

Doelstellingen

Een belangrijk doel van dit boek is taalbeschouwing te herwaarderen door het begrip opnieuw taalkundig te interpreteren. Een middel daartoe is het construeren van een taaltheoretische basis. Het toewerken naar en opbouwen van de taaltheoretische basis voor taalbeschouwing verbindt de hoofdstukken.

Deze taaltheoretische basis, de taalkundige overwegingen die ik in hoofdstuk 7 presenteer, is te zien als een synthese van opvattingen over het ontwikkelen en het gebruik van taalkundige kennis. De opvattingen zijn afkomstig uit verschillende onderzoeksgebieden, praktijkgerichte en theoretisch-linguïstische. Tot de praktijkgerichte gebieden behoren het onderwijs Nederlands, het moderne vreemdetalenonderwijs, het onderwijs Nederlands als tweede taal, de tekstlinguïstiek en de taalbeheersing. De linguïstische inzichten ontleen ik aan denkbepelden uit de hoek van de socioculturele wetenschappen, aan semantische theorieën, aan de cognitieve linguïstiek en aan de functionele grammatica. Deze uiteenlopende wetenschapsgebieden hebben aandacht voor het taalgebruik gemeen.

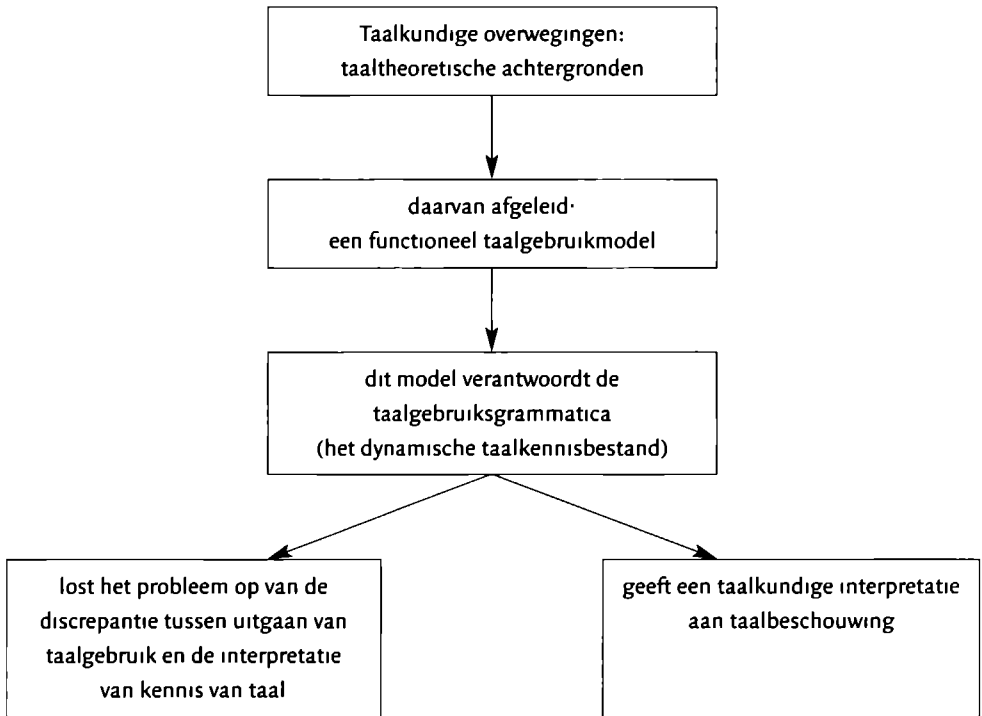
Uit de taalkundige overwegingen leid ik een functioneel taalgebruiksmodel af dat in de vorm van een taalgebruiksgrammatica het dynamische taalkennisbestand verantwoordt. Dit taalkennisbestand is in het proces van taal gebruiken onlosmakelijk verbonden met taalbeschouwing.

De taalgebruiksgrammatica maakt het mogelijk de tegenstrijdige belangen te verzoenen die in het taalonderwijs lijken te bestaan tussen grammaticaonderwijs en onderwijs dat communicatieve vaardigheden centraal stelt. Naast het taalkundig interpreteren van taalbeschouwing, is dat het tweede doel van mijn boek. Schema 1 toont hoe de beide doelstellingen samenhangen.

Motivering

Een herwaardering van taalbeschouwing en het oplossen van de discrepantie tussen taalgebruik in de praktijk en het gebruik van formele taalregels is nodig en mogelijk. Nodig omdat er in onderwijs Nederlands en in het talenonderwijs in het algemeen onzekerheid bestaat over de rol van de zinsgrammatica in een onderwijssituatie waarin de functies van socioculturele en interactionele factoren in het taalgebruik prioriteit hebben.

Beide zijn mogelijk wanneer uitgegaan wordt van een functionele discoursegrammatica (hoofdstuk 6), die recht doet aan de samenwerking van linguïstische en niet-linguïstische factoren in het taalgebruik. Op basis van de functionele discoursegrammatica construeer ik (in hoofdstuk 7) een model van de taalgebruiksgrammatica, dat de interactie beschrijft van voor het taalgebruik relevante kennis- en de procescomponenten. Dit model verenigt drie visies op taalgebruik: de conceptuele, de socioculturele of interactionele en de linguïstische visie en verantwoordt de taalkundige kwaliteit van gesprekken en tek-



Schema 1 De samenhang tussen de doelstellingen

sten die bestaat uit drie typen coherenties: de *deiktische*, de *thematische* en de *structureel-relatieve coherentie*. Elke uiting bevat aanwijzingen over hoe de inhoud vanuit de gezichtshoek van de spreker of schrijver betrokken is op de interactie en de situatie of context. Deze samenhang is de *deiktische coherentie*. De *thematische coherentie* betreft de uitwerking van de inhoudelijke samenhang van het gespreks- of tekstonderwerp en de *structureel-relatieve coherentie* is herkenbaar in de structurele bouw van uitingen en de structurele verbindingen tussen de uitingen van een gesprek of tekst.

Het procesgedeelte van de taalgebruiksgrammatica bevat naast een tekstuele module, waarin het spreek- of schrijfplan van de taalgebruiker tot stand komt, een taalmodule met een lexicon en met het lexicon verbonden regeltypen. Door een relatie te leggen tussen het conceptuele proces van de tekstvinding en tekstordening, de woordselectie en de beregeling verantwoordt de taalgebruiksgrammatica de onderlinge afhankelijkheid van taal- en tekstbeschouwing. Doordat de taalgebruiksgrammatica naast formele taalregels ook contextafhankelijke regels (strategieën) heeft, is het regeldeel van de grammatica aangepast aan het principe *uitgaan van taal* en daardoor kan het pro-

bleem van de discrepantie tussen uitgaan van taalgebruik en het gebruik van 'taalregels' worden opgelost.

Het model van de taalgebruiksgrammatica is daardoor het middel waarmee de doelen van dit boek worden bereikt.

Kader

De geformuleerde doelstellingen en de uitwerking ervan passen in het kader van de taalgebruikswetenschap. *Taalgebruikswetenschap* is de naam voor de tak van de wetenschappelijke linguïstiek waarin het taalgebruik centraal staat. Deze tak van wetenschap is te beschouwen als een nieuw onderzoeksgebied waarin inhoudelijk georiënteerd taalbeheersingsonderzoek en taalkunde elkaar veronderstellen. Dit gebied wordt aan de ene kant begrensd door de formele theoretische taalwetenschap en aan de andere kant door de taalvaardigheidswetenschap die gericht is op de empirische en technische aspecten van de taalvaardigheid.¹

Doelgroepen

Docenten aan lerarenopleidingen, docenten in het voortgezet onderwijs en aanstaande docenten zijn de doelgroepen voor dit boek. Bewustwording van de invloed die discourse heeft op de vormgeving van uitingen vereist taalkundige achtergrondkennis. Het besef dat een verzoening tussen grammaticaonderwijs en onderwijs in communicatieve vaardigheden mogelijk is wanneer de grammatica een *taalgebruiksgrammatica* is, vereist inzicht in de ontwikkelingen die daaraan hebben bijgedragen. Deze uitgangspunten bepalen voor een belangrijk deel de onderwerpen en de opbouw van het boek.

Werkwijze

In mijn onderzoek maak ik gebruik van twee soorten bronnen: taalkundige en praktijkgerichte. In de praktijkgerichte bronnen domineren twee onderzoeksmethodes: de rationalistisch-empirische methode (*meten is weten*) en de hermeneutische methode. Het empirische kwantitatieve en kwalitatieve onderzoek stelt strikt rationele eisen aan de constructie van wetenschappelijke kennis.

'Die rationaliteit van wetenschap ligt hierin, dat elke stap, die bij theorievorming wordt gezet, louter met een beroep op logische argumentatie en/of empirische feiten kán en ook behóóft te worden gerechtvaardigd. Logica en feiten zijn de pijlers van de wetenschappelijke rationaliteit volgens het standaard-beeld' (Koningsveld 1979, 74)

Naast dit wetenschapsbeeld bestaat in de wetenschapsfilosofie en de wetenschapspraktijk de methode die theorievorming bepleit op basis van zelfstandig verricht denk-

1 Verschillende hoofdstukken in Braet (red.) (2000) getuigen van deze benadering.

werk zonder onmiddellijke empirische toetsing, zie bijvoorbeeld Van Strien (1986). Het belangrijkste van deze opvatting over onderzoek is dat intuïtie als wijze van denken gerespecteerd wordt, op voorwaarde dat de resultaten van denkwerk beargumenteerd worden. Het zoeken naar criteria voor en het uitvoeren van analyses op grond waarvan nieuwe syntheses mogelijk zijn van de geselecteerde en beoordeelde gegevens, zijn de meest kenmerkende eigenschappen van de hermeneutische onderzoeksmethode.

Mijn werkwijze sluit aan bij de hermeneutische methode. De uitwerking van mijn onderwerp wordt in de eerste plaats bepaald door de doelstellingen en in de tweede plaats door de beschikbaarheid van relevante onderzoeksresultaten op enkele deelgebieden van het onderwerp. Deze gegevens zijn over het algemeen voortgekomen uit empirisch onderzoek en mijn onderzoek kan daarom wat deze resultaten betreft, worden beschouwd als de *verwerkingsfase* van empirisch onderzoek, waarin de gegevens worden geanalyseerd, in een nieuwe samenhang gezien en gebruikt.

Om gebruik te kunnen maken van uiteenlopende linguïstische bronnen is het noodzakelijk de vooronderstellingen en achterliggende denkbeelden van de verschillende bronnen te onderzoeken. De analytische techniek die de hermeneutische methode biedt, is daarvoor de meest geëigende werkwijze. Analyse van de bronnen is ook noodzakelijk om na te gaan op grond van welke overeenkomsten een synthese van de verschillende opvattingen mogelijk is.

In de hoofdstukken 4 en 5 exploreer ik verschillende praktijkgerichte onderzoeken die bruikbare gegevens opleveren voor mijn onderzoek. Ook hiervoor is de hermeneutische onderzoeksmethode een passend onderzoeksinstrument, want het gaat erom na te gaan vanuit welke invalshoeken men naar hetzelfde object van onderzoek, naar taalgebruik, kijkt en hoe de samenhang tussen de onderzoeksresultaten zichtbaar is te maken.

Taalbeschouwing, taalkundig en didactisch bezien

In dit boek geef ik aan taalbeschouwing een taalkundige én een didactische interpretatie. Taalbeschouwing definieer ik als:

het ontwikkelen en uitvoeren/toepassen van taalactiviteiten die noodzakelijke voorwaarden zijn voor het opbouwen van een dynamisch taalkennisbestand en voor het inzetten van dit bestand in het taalgebruiksproces

en als

het ontwikkelen en uitvoeren/toepassen van het didactisch complex aan handelingen en middelen met als doel het taalkennisbestand van leerlingen te bevorderen door hen bewust, systematisch en functioneel gebruik te leren maken van taal.

Onder dynamisch taalkennisbestand versta ik de taalkennis die een individu opbouwt in zijn contact met de taal van anderen. Dit bestand omvat lexicale kennis en kennis van vormgevingsregels die het taalgebruik verantwoorden. Het taalkennisbestand is dynamisch doordat de lexicale kennis en de kennis van de vormgevingsregels interageren met interactionele kennis en kennis van de wereld.

In de eerste definitie is taalbeschouwing de bewuste conceptuele activiteit van het taalgebruiksproces en de metatalige activiteit die voorwaarde is voor het ontwikkelen van taalkennis. In deze interpretatie veronderstellen taalbeschouwing en het dynamische taalkennisbestand elkaar.

Taalbeschouwing in de tweede definitie is erop gericht taalbeschouwing in de eerstgenoemde interpretatie te bevorderen door leerlingen onder andere taal- en tekstanalytische vaardigheden bij te brengen.

Taalbeschouwingsonderwijs is in mijn optiek verweven met taalvaardigheidsonderwijs. Deze didactische combinatie kan bijdragen aan een zich ontwikkelende taalbeheersing.

De tweedeling: taalbeschouwing als mentale activiteit en taalbeschouwing als didactiek, maakt het noodzakelijk een tweedeling aan te brengen in de cognitieve vaardigheden die beide veronderstellen. Omdat taalbeschouwing in de eerste interpretatie meer inhoudelijk van aard is en betrekking heeft op het verwerven en verwerken van kennis, zal ik voor de cognitieve vaardigheden die daarbij verondersteld worden, de term *conceptuele activiteiten* gebruiken. Voor de didactiek gebruik ik de term *cognitieve handelingen of activiteiten*, omdat didactische handelingen een beroep doen op algemene cognitieve, instrumentele vaardigheden.

Taalbeschouwing als onderdeel van taalkundiggeoriënteerd onderwijs Nederlands

Hoewel taalbeschouwing in de genoemde interpretatie in dit boek centraal staat, besteed ik ook enige aandacht aan de benadering waarbij wetenschappelijke taalkundige onderwerpen geïntegreerd met leesvaardigheid in dienst staan van algemene intellectuele vorming in de tweede fase van het voortgezet onderwijs.²

Staat bij taalbeschouwing kennis van taal centraal, bij taalkunde gaat het om het bevorderen van kennis over taal. Voor taalbeschouwing en taalkunde in het onderwijs samen gebruik ik de term *taalkundiggeoriënteerd onderwijs Nederlands (TON)*.

2 Ik heb de benadering van Hulshof en Hendrix op het oog.

Honderd jaar na Den Hertog

Inleiding

Ongeveer honderd jaar geleden, aan het einde van de negentiende eeuw, heeft Den Hertog toen recente taalkundige inzichten gebruikt voor de vernieuwing van het grammaticaonderwijs. Hij verantwoordde zijn inzichten in een taaltheorie die de basis vormde van zijn grammatica's. De taaltheorie is inmiddels vergeten, maar de bijbehorende ontleedpraktijk leeft tot op heden voort. In het taalonderwijs leidt de ontleedpraktijk tot veel problemen, zoals zal blijken uit de hoofdstukken 2 en 4.

Ik wil het werk van Den Hertog als voorbeeld nemen voor mijn onderzoek naar mogelijkheden om taalbeschouwing opnieuw linguïstisch te funderen. Er zijn vanzelfsprekend verschillen tussen zijn uitgangspunten en werkwijze en de mijne. Den Hertog gebruikt zijn bronnen om zijn interpretatie van de traditionele grammatica te motiveren, ik gebruik mijn bronnen om de consequenties van 'uitgaan van het taalgebruik' voor het grammaticabegrip te doordenken. Voor ik inga op het belang van het werk van Den Hertog voor mijn onderzoek, schets ik zijn plaats tegen de achtergrond van de taalkunde in de twintigste eeuw.

Taalkunde in de twintigste eeuw

In taalkundig opzicht begint de twintigste eeuw in Europa met het werk van De Saussure. De Saussure ontwikkelt een nieuwe visie op taal door de aandacht te verleggen van de taalhistorie naar de eigentijdse taal. Ongeveer gelijktijdig beginnen in Amerika Sapir en Bloomfield hun denkbbeelden over taalgebruik en taalsysteem te publiceren. Het werk van deze drie pioniers veroorzaakt ingrijpende paradigmaveranderingen in het taalonderzoek.³

In onze tijd is een tweedeling te constateren in *formele* versus *functionele* taalbenaderingen. In het taalonderzoek correspondeert deze tweedeling in grote lijnen met aandacht voor abstracte systeemkenmerken van taal, zoals in de generatieve taaltheorie en de formele semantiek, of voor functionele eigenschappen van het taalgebruik. In de functionele taalbenaderingen verdringen tekst of discourse in toenemende mate de zin als basis voor taalstudie.

Taalonderzoek dat in dienst staat van toepassing in het taalonderwijs, houdt rekening met de didactische eisen van het taalonderwijs. Tot die eisen behoort dat het onderwijs gericht is op in het taalgebruik functionerende taalkennis. De functionele taalbenaderingen houden rekening met de interactie van linguïstische factoren en omgevingsfactoren en vervullen daardoor belangrijke voorwaarden voor onderwijs dat tot doel heeft taalkennis te bevorderen die in het taalgebruik functioneert.

3 Zie Kaldewaij (1986) voor een uitvoerige bespreking van deze taalgeleerden.

Enkele vragen

Aan het einde van de negentiende eeuw, nog voor de opkomst van de moderne taalwetenschap, heeft de grammaticus Den Hertog de traditionele grammatica aangepast aan nieuwe inzichten op taalwetenschappelijk en pedagogisch gebied. Hij deed dat uit onvrede met de schoolgrammatica van zijn tijd als middel tot taalbeschouwing. Vanuit welke visie op taalonderwijs ging Den Hertog te werk, hoe selecteerde hij uit zijn bronnen en hoe verwerkte hij zijn taaltheorie in zijn grammatica's, in het bijzonder in zijn *Nederlandsche Spraakkunst*? Wat zijn de overeenkomsten en verschillen met vernieuwde inzichten in de fundamenteen voor taaldidactiek in onze tijd? Wat kunnen wij leren van zijn denkbeelden? Met deze vragen als leidraad bespreek ik het werk van Den Hertog, omdat diens werkwijze een voorbeeld is voor mijn poging het taalbeschouwingsonderwijs in het schoolvak Nederlands in onze tijd inhoudelijk te vernieuwen.⁴

Invloed van didactiek en onderwijskunde

In het werk van Den Hertog is te zien dat de didactische invalshoek de keuzes uit de linguïstische vakliteratuur bepaalt. Den Hertog mocht in hoge mate vertrouwen op zijn didactische en onderwijskundige intuïtie, maar omdat in onze tijd didactiek en onderwijskunde tot richtinggevende disciplines zijn uitgegroeid, moeten de keuzes die gemaakt worden uit vakwetenschappelijke kennis en resultaten van praktijkgericht onderzoek rekening houden met eigentijdse didactische en onderwijskundige inzichten.

Den Hertog en de grammaticaopvattingen van zijn tijd

De opvattingen van Den Hertog kunnen niet los gezien worden van wat in zijn tijd gemeengoed was. Het toepassen van de traditionele grammatica in het taalonderwijs leidde tot een ontwikkeling die in het werk van Den Hertog een voorlopig eindpunt bereikte. Didactische eisen veroorzaakten een verschuiving in het denken over de aanpak: de traditioneel synthetische aanpak werd vervangen door de analytische die 'uitging van de zin'.

Zijn werk is niet alleen het eindpunt van een ontwikkeling, maar Den Hertog is ook een vernieuwer die selectief theoretisch-taalkundige en pedagogisch-didactische denkbeelden gebruikt ter verantwoording van zijn taalbenadering. Met andere woorden: hij ontwikkelde een taaltheorie als grondslag voor zijn grammatica's.

Wie over grammaticaopvattingen spreekt in de tijd van Den Hertog, de tweede helft van de negentiende eeuw, moet zijn positie duidelijk maken. Met *grammaticaopvatting* bedoel ik niet de wetenschappelijke historisch-vergelijkende grammatica, maar de varianten van de zogenoemde traditionele grammatica.

4 Ik baseer mij op Den Hertog (1973) en Hulshof (1985)

Elffers en De Haan (1980) maken onderscheid tussen traditionele grammatica en schoolgrammatica. 'Traditionele grammatica' is bij hen de beschrijving van het Nederlands volgens het klassieke grammaticamodel van vóór De Saussure. In het onderwijs werd de daarvan afgeleide 'schoolgrammatica' gebruikt waarbij leerlingen zinnen ontleden tot op de samenstellende woorden en woorden categoriseren volgens hun syntactische functie. In de hedendaagse onderwijspraktijk gebruikt men beide termen, *traditionele grammatica* en *schoolgrammatica*, door elkaar, omdat de band met de negentiende-eeuwse traditie niet beleefd wordt. Ik maak het onderscheid in het vervolg dan ook niet en noem daarom bijvoorbeeld in 3.3.1 de werkwijze in het gangbare grammaticaonderwijs analytisch omdat de relaties tussen zinsdelen op basis van analyse van vormkenmerken worden vastgesteld. Hulshof (1985) gebruikt de term 'analytisch' om het indelingscriterium van Den Hertog te karakteriseren tegenover de in zijn tijd gangbare synthetische indeling van de grammatica.

De synthetisch opgebouwde traditionele grammatica werkt 'van klein naar groot', van de behandeling van uitspraak en spelling en de woordsoorten naar de combineerbaarheid van woorden waarbij de buigingsverschijnselen een voorname plaats innemen (de woordverbinding of -voeging).⁵ De behandeling van aspecten van zinnen, zoals 'omzettingen, of afwijkingen van de gewone woordschikking'⁶ viel onder de retorica en de logica (Noordegraaf 1982b, 90). In de loop van de negentiende eeuw komt de schoolgrammatica tot ontwikkeling en daarmee is de aanzet gegeven tot de analytische grammatica, die van 'groot naar klein' werkt. Noordegraaf (1985) noemt Ansljns *Nederduitse Spraakkunst voor eerstbeginnenden* (1814) als de eerste 'pedagogische' grammatica die 'woordgronding' en 'woordvoeging' ondergeschikt maakt aan de zin. Deze grammatica werd gezien als de basis voor 'leren schrijven', gekoppeld aan 'leren denken'.

Voorafgaand aan het optreden van Den Hertog kunnen enkele andere schoolgrammatici gekarakteriseerd worden als overgangsfiguren. Ze passeren de revue in Van Driel en Noordegraaf (1982) en in Hulshof (1985). Den Hertog representeert de eindfase van de ontwikkeling die de schoolgrammatica doormaakt.

Deze ontwikkeling heeft betrekking op twee aspecten van de grammatica: de woordbenoeming en de ontleding van de zin in zinsdelen. De woordbenoeming houdt in toenemende mate verband met de plaats van het woord in de zin en bij Den Hertog vinden we ten slotte de algemeen gangbare indeling in zes soorten zinsdelen: subject, predikaat of gezegde (werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde), objecten of voorwerpen (lijdend, meewerkend en oorzakelijk voorwerp), bijwoordelijke bepalingen, bijvoeglijke bepalingen en de bepaling van gesteldheid.⁷ Met deze accentverlegging ligt

5 Vaak bestaat een traditionele grammatica uit twee delen: woordgronding of etymologie en woordvoeging (woordverbinding) of syntaxis. Tot het eerste deel behoren uitspraak, spelling en woordsoorten, tot het tweede deel de combineerbaarheid van taalelementen op basis van hun vormkenmerken.

6 Weiland (1844, 85).

7 Hulshof (1985, 236) citeert Pollmann (1982, 124-125).

de analytische leergang traditionele grammatica – enkele latere structuralistische aanpassingen daargelaten – voor de komende honderd jaar vrijwel vast. Doordat de taaltheoretische denkbeelden van Den Hertog bij het overnemen van zijn grammatica niet mee zijn overgeleverd, zijn de principes achter de zinsontleding en de woordbenoeming verloren gegaan. De ontleedtechniek is een eigen leven gaan leiden.⁸

Den Hertog als vernieuwer van het taalonderwijs

Den Hertog gebruikt zijn bronnen om zijn visie op taal, taalonderwijs en taalgebruik aan te passen aan taalwetenschappelijke inzichten. Wat is die visie en waaruit blijkt die? Zijn visie op taal is niet los te denken van zijn gematigd rationalistische visie op de relatie tussen taal en denken. Het denken is primair en taal is het middel om voorstellingen in de geest te benoemen en zo van elkaar te onderscheiden. Taalontwikkeling impliceert de ontwikkeling van het geestesleven doordat taal het middel is om te denken en om gedachten uit te drukken.⁹ Taal maakt daarbij gebruik van de mogelijkheden van logische denkstructuren. Tegelijk is taal een cultuurverschijnsel. Aandacht voor de waarde van literatuur en poëzie voor de taalontwikkeling wijst daarop.¹⁰ Literaire taal levert de voorbeelden van goed taalgebruik dat leerlingen de gelegenheid geeft de logisch-systematische eigenschappen van taal en de normen voor het gebruik af te leiden.

De visie op taalonderwijs is te karakteriseren als leerling- en praktijkgericht. Daaruit vloeit voort dat de selectie van gegevens uit wetenschappelijke bronnen getoetst wordt aan het didactische doel ervan. Reflectie op taalgebruik en taalgevoel, taalbeschouwing dus, dient de ontwikkeling van het taalbegrip, de basis voor de taalbeheersing. Kenmerkend voor Den Hertogs visie op (taal)onderwijs is verder de relativering van de strenge eigentijdse onderwijskundige opvattingen: wel systematiek, geen systeemdwang.¹¹

Een communicatieve norm *avant la lettre* is de vernieuwende opvatting dat niet het a priori normatieve maar het natuurlijke taalgebruik uitgangspunt van taalstudie moet zijn en dat begrijpelijkheid en aantrekkelijkheid de criteria zijn voor juist taalgebruik.

Hoewel natuurlijk mondeling taalgebruik het uitgangspunt is, krijgt in het onderwijs het veeleisende schriftelijke taalgebruik de meeste aandacht. Naast concentratie op de logica in het gemeenschappelijke taalgebruik staat aandacht voor flexibel individu-

8 Als voorbeeld diene het benoemen van bijvoeglijke bepalingen alsof het zinsdelen zijn. Bij Den Hertog is deze praktijk gevolg van zijn logisch-semantische zinsdeeldefinitie: zinsdelen zijn bestanddelen van de zin met een eigen functioneel-semantisch etiket.

9 Inleiding tot de *Nederlandse Spraakkunst*, eerste stuk (1973), 1-2.

10 Het is zeer waarschijnlijk dat invloed van Von Humboldt doorwerkt in deze visie op taal.

11 Hulshof (1985, 100) concludeert dat 'Den Hertog [...] op pedagogisch terrein een eclecticus [is] met als belangrijkste leidsman het gezonde verstand en de daarmee gepaard gaande verwerping van elke vorm van dogmatisme'.

eel taalgedrag. Met de opvatting dat taal gemeenschappelijk bezit is, maar dat er in het individuele taalgebruik variatiemogelijkheden zijn, doorbreekt Den Hertog de starre taalopvatting van zijn tijd.

Hij slaat een brug tussen taalwetenschap en taalonderwijs door zijn opvatting dat uitspraken over taal en taalgebruik gebaseerd dienen te zijn op wetenschappelijke standpuntbepalingen. In de taalwetenschap staan de taalfilosofische, de taalsystematische en de psychologische kant van het taalgebruik centraal. Denkbeelden uit deze richtingen vinden een neerslag in de verantwoording die Den Hertog aflegt van de keuzes die hij in zijn taalmethodes maakt.

Uit deze visies op taal, taalonderwijs en taalgebruik vloeien de principes voort van zijn taaldidactische werk, zoals een concentrische opzet, aanschouwelijk onderwijs volgens de inductieve methode en relativering van eenduidige onderwijskundige voorschriften en taalnormen. Voor aanstaande onderwijzers acht hij een meer deductieve benadering op zijn plaats.

Het concentrische principe is duidelijk merkbaar in de opvattingen over taalonderwijs voor de verschillende leeftijdsgroepen: taalonderwijs voor jonge kinderen, leerlingen van het voortgezet onderwijs en aanstaande onderwijzers.

Voor jonge kinderen acht hij grammatica nodig als steun voor het lees- en stelonderwijs volgens de didactiek van het waarnemen, nadenken en toepassen.¹² Het materiaal voor de observaties van de beoogde grammaticale verschijnselen zijn fragmenten uit proza en poëzie. Het doel van Den Hertog is natuurlijke taalkennis 'te verheffen' tot een hoger soort weten, het taalgevoel en de taalvoorstelling 'te doen rijzen' tot taalbegrip en daardoor het taalgebruik te maken 'tot een wetend kunnen' (Hulshof 1985, 58). Invoelend en bewust leren van taal voor eigen gebruik wordt gecombineerd met een degelijke systematische aanpak.

De *Nederlandsche Spraakkunst* voor onderwijzers laat zien dat Den Hertog voor hen een ruime vakkennis nodig acht, opdat zij geen dorre kennisoverdragers worden, maar de grammatica op een flexibele manier kunnen aanbieden als hulpmiddel voor de taalbeheersing. De vakkennis van de onderwijzer (leraar) moet het hem mogelijk maken op wetenschappelijk verantwoorde wijze zijn leerstof te kiezen, waarbij hij recht moet doen aan de cognitieve en de affectieve kant van taal.

Hoewel Den Hertog de spraakkunst in taalkundig-didactisch opzicht vernieuwt, is zijn werk uiteraard tijdgebonden. Dat blijkt uit het vasthouden aan systematische grammaticale vorming als belangrijkste middel tot verklarend lezen, tot leren schrijven en tot taalbeheersing in het algemeen met het argument dat de spraakkunst de ordelijke codificatie is van het (schriftelijke) taalgebruik. De codificatie omvat in principe behalve de grammatica ook de woordvorming en de spelling. De motivatie om in het taalon-

12 Dit zijn de leertrappen van Herbart (Hulshof 1985, 58, 95). In navolging van Herbart staat Den Hertog aanschouwelijk taalonderwijs voor. Dat onderwijs is inductief en bestaat uit drie stappen: geordende observatie van concreet materiaal, vergelijking en het zoeken naar overeenkomsten en verschillen.

derwijs schrijftaal prioriteit te geven boven spreektaal berust op drie praktische overwegingen:¹³ grammatica is gemakkelijker te behandelen aan de hand van geschreven taal, de nadruk kan vallen op de gemeenschappelijke aspecten van taal en de behoefte aan regels is in de schrijftaal groter.

Eveneens tijdgebonden is de betrekkelijk sterke preoccupatie met de invloed van logica in de grammatica: taal komt voor een belangrijk deel overeen met het logische denksysteem en zinnen zijn logisch-semanticke uitdrukkingvormen voor gedachten. De logisch-analytische methode ten slotte, die van de zin uit toewerkt naar de benoeming van de afzonderlijke woorden en letters, is te karakteriseren als atomistisch, een eigenschap die typerend is voor de historisch-vergelijkende taalwetenschap. Ook de logische taalbeschouwing van de Duitse taalfilosoof Becker (1775-1849) heeft deze tendens bevorderd, wat o.a. zichtbaar is in de vroeg negentiende-eeuwse algemene grammatica's van Roorda en Te Winkel (Noordegraaf 1982a, Hulshof 1985, 114).

De verstrengeling van rationeel-taalkundige en didactische inzichten is even kenmerkend voor Den Hertog als zijn opvatting dat taal onderdeel is van de cultuur.

Aan het einde van de negentiende eeuw wordt de gedachte dat 'cultuur' voornamelijk bestaat uit het overgeleverde klassieke erfgoed enigszins gerelativeerd, maar zij behoudt een sterke positie in het onderwijs. Taalgebruik wordt opgevat als ontwikkeld taalgebruik dat voldoet aan de regels van het trivium.¹⁴

Het gymnasiale onderwijs biedt naast invoering in het culturele erfgoed van de klassieke gedachtewereld een intensieve en systematische training in taalanalyse, waardoor het denkvermogen in samenhang met de taalbeheersing wordt gestimuleerd en aandacht voor taal een vanzelfsprekendheid wordt. Het is van belang deze twee aspecten van de traditionele intellectuele vorming te onderscheiden: kennismaking met een interessant wereldbeeld en de ontwikkeling van het taaldenk- en analysevermogen.

De klassieke vorming is maar voor een beperkt deel van de leerlingen haalbaar en daarom is het belangrijk naar mogelijkheden te zoeken intellectuele vorming voor grote groepen leerlingen op een andere manier bereikbaar te maken. Culturele waarden kunnen ook liggen in kennis nemen van manifestaties van de eigentijdse cultuur, maar de intellectuele vorming in het onderwijs dient in de eerste plaats nadruk te leggen op het ontwikkelen van het denkvermogen. Dit cognitieve aspect van het onderwijs kan op uiteenlopende manieren tot zijn recht komen, zoals blijkt in volgende hoofdstukken. Blom (1995) spreekt niet voor niets van de opdracht voor het onderwijs tot democratisering van de intellectuele vorming en bedoelt daarmee beide aspecten: de invoering in de eigentijdse cultuur, maar vooral de ontwikkeling van de cognitieve vermogens die verweven zijn met de taalbeheersing.

13 Hulshof (1985) legt er de nadruk op dat Den Hertog gesproken taal primair acht en geschreven taal ziet als afgeleide vorm. 'Schrijftaal [is] [...] afgebeelde klank.'

14 Den Hertog noemt de retorica expliciet. De drie onderdelen van de taalstudie of taalbeschouwing zijn: de woordleer, de spraakkunst en de stijlleer (eerste stuk 1973, 5).

Interessant is dat dit laatste ook het doel was van Den Hertogs taalonderwijs: zijn taalonderwijs integreert praktische en intellectuele vorming. Den Hertog wijst immers een streng klassieke taalvorming af als onhaalbaar voor de 'gewone' leerling en de 'gewone' onderwijzer en neemt daarmee een eigen positie in tegenover het cognitieve deel van de intellectuele vorming. Dat Den Hertog in zijn taalonderwijs de situationele en contextuele aspecten van het taalgebruik niet expliciet laat meetellen, is een tijdgebonden facet van zijn visie op taalonderwijs.

Den Hertogs bronnengebruik

Den Hertog gebruikt taalkundige wetenschappelijke publicaties om een taaltheoretisch fundament te ontwerpen voor zijn onderwijspraktijk. Men kan vermoedens hebben over de invloeden van niet nader genoemde bronnen, maar alleen de invloed van genoemde bronnen is controleerbaar. De vraag die mij daarom interesseert is: hoe selecteert Den Hertog uit de bronnen die hij expliciet noemt?

Den Hertog selecteert bruikbare informatie door relevante bronnen met elkaar te vergelijken en opvattingen tegen elkaar af te wegen. Hij verantwoordt zijn keuzes met een beroep op het didactische belang. In zijn taaltheoretische denkbeelden zijn inzichten uit verschillende wetenschappen geïntegreerd en deze worden toegepast in zijn grammatica's.

Enkele bronnen

Ik kan hier slechts summier aandacht besteden aan de belangrijkste bronnen en verwijs voor een diepgravende behandeling van Den Hertogs' bronnengebruik naar Hulshof (1985, hoofdstuk 5).

In taal zijn een rationeel en een cultureel principe werkzaam, herkenbaar in de logica van taalregels en in de (relatieve) vrijheid van het individu in het gebruik van taalmiddelen.¹⁵ Deze dubbele visie op taal ontleent Den Hertog aan Von Humboldt.¹⁶ Diens algemene visie op taal past Den Hertog toe op de relatie tussen taal en denken, op de inrichting van de spraakkunst en in het bijzonder op de rol van woorden in het taalgebruik.

Denkbeelden over de samenhang tussen 'woordklank' en het geschreven taalteken, die beide symbolen zijn geworden van voorstellingen, ontleent Den Hertog aan de psycholoog Wundt (derde stuk, p. 27). Denken in taal is gevolg van scholing, want mensen met weinig ontwikkeling denken vooral in voorstellingen, terwijl een meer geoefend bewustzijn 'denkt' in taal. Den Hertogs hoofdindeling van de woordsoorten is ook

¹⁵ De inhoud van de term *cultureel* is vergelijkbaar met de inhoud van de term *sociocultureel* die ik in hoofdstuk 3 introduceer.

¹⁶ In de inleiding van het derde stuk (1973, 9) noemt Den Hertog enkele auteurs die invloed hebben gehad op zijn interpretatie van Von Humboldt.

op de Wundtiaanse taalvisie gebaseerd. Hij onderscheidt op basis van de voorstellingen die woorden oproepen namen voor zelfstandigheden, eigenschappen, werkingen en betrekkingen daartussen.

In de inleiding op het eerste stuk van de *Nederlandsche Spraakkunst* over de (enkelvoudige) zin bespreekt Den Hertog expliciet de opvattingen van vertegenwoordigers van drie taalwetenschappelijke stromingen: de taalfilosofische richting van K.F. Becker, die een logisch-semantische visie op taal vertegenwoordigt, de psychologisch-historische richting van H. Paul en de morfologische richting, vertegenwoordigd door F. Kern. De laatste heeft bij het onderscheiden van zinsdelen vooral oog voor de vormaspecten, de naamvalsvormen in het bijzonder.

Den Hertogs denkbeelden zijn voornamelijk gebaseerd op de theorieën van Becker en Kern. Met de didactische optiek als richtsnoer geeft hij zijn afwegingen en argumenten voor een zins- en zinsdeelbenadering die recht doet aan de betekenis en aan de vorm.

De logisch-semantische benadering van Becker en de op de vorm gerichte benadering van Kern worden echter gerelativeerd door het beginsel 'uitgaan van levende taal', waaruit mogelijk weer invloed van Von Humboldt blijkt, maar dat zeker ook voortvloeit uit de streng didactische eis dat waarneming van concrete taaluitingen uitgangspunt van taalstudie moet zijn.

Samengevat

Den Hertog selecteert vanuit de eisen die zijn didactische opvattingen stellen denkbeelden uit eigentijdse linguïstische en psycholinguïstische bronnen die het taalonderwijs en met name de grammatica meer in overeenstemming moeten brengen met wat voor de doorsnee leerling begrijpelijke en nuttige leerstof kan zijn. Leren schrijven, het hoofddoel van scholing, impliceert taalbewustzijn en de ontwikkeling van het denkvermogen.

Uit de taalvaardigheid van leerlingen moet beheersing van taalnormen blijken, maar er moet ook ruimte zijn voor individuele keuzen in het gebruik van de taalmiddelen.

Taalbeschouwing na honderd jaar: Den Hertog als voorbeeld

Den Hertog verwerkt eigentijdse taalwetenschappelijke en didactische inzichten tot een evenwichtige taaltheorie die de basis vormt voor taalkundiggeoriënteerd taalonderwijs op de verschillende niveaus van het onderwijs.

Kenmerkend voor zijn taalopvatting is de systematische behandeling van de grammatica in dienst van zijn doelstelling: de ontwikkeling van het taalgevoel tot taalbegrip. Het concept *uitgaan van taalgevoel* toont het belang van wat wij het *taalvermogen* noemen: het zich bewust zijn en beschouwen van kennis van taal in dienst van het taalgebruik. Door scholing evolueert intuïtief taalgevoel tot bewust en 'wetend' taalbegrip. De ont-

wikkeling tot taalbegrip is vergelijkbaar met het toenemen van cognitieve controle over het taalgebruik.

De nadruk op systematiek in taal laat onverlet dat ook flexibiliteit in het taalgebruik zijn aandacht heeft. Den Hertog ziet de taal als logisch stelsel van regels en tegelijk als een flexibel medium voor gevoelsuitdrukkingen. Daarvan getuigt het belang van poëzie voor de taalontwikkeling. Door gebruik te maken van eigentijdse linguïstische bronnen verschaft Den Hertog zijn grammaticaopvattingen een wetenschappelijke basis.

De aanpak die Den Hertog voorstaat: redeneren als didactisch middel is op verschillende manieren ook verankerd in de hedendaagse didactiek. Zowel het probleem- of vraaggestuurde onderwijs als de aanpak die gebaseerd is op analyseren en vergelijken van overeenkomsten en verschillen zijn redeneerprocessen. Zijn streng methodologische benadering is niet alleen te verklaren uit de invloed van zijn bronnen en uit de heersende opvatting over wetenschap, maar ook uit zijn inzicht in het belang van een systematische aanpak voor kennisverwerving.

Het werk van Den Hertog vertoont enkele eigenschappen die tot op de dag van vandaag hun invloed doen gelden in het onderwijs: de grammatica behandelt universeel georiënteerde grammaticale categorieën en is eenvoudig en overzichtelijk. Interessant is dat hij bij de behandeling van grammaticale verschijnselen regelmatig de relatie legt met retorische aspecten van het taalgebruik. Dat impliceert dat Den Hertog rekening houdt met tekstuele eigenschappen van zinnen. Ook voor het mondelinge taalgebruik is er aandacht, bijvoorbeeld bij de bespreking van de zinsmelodie, contaminaties, ellipsen en uitdrukkingen. In het gewone taalgebruik naderen grammatica en retorica (stijl-leer) elkaar.¹⁷

Zijn didactische inzichten beantwoorden in feite op een vanzelfsprekende wijze aan moderne, eigentijdse inzichten. De schoolgrammatica van Den Hertog is mede onder invloed van het structuralisme door navolgers steeds verder ingeperkt tot de essentie van syntactische zinskenmerken. Als voorbeelden dienen Klein en Van den Toorn (1991 of later) en De Jager (1993).

Op de traditionele grammatica voor het onderwijs is de afgelopen decennia veel kritiek geuit. Deze grammatica sluit te weinig aan bij het mondelinge taalgebruik, wordt vrijwel uitsluitend toegepast op geïsoleerde zinnen en is te zeer gericht op analyseren van taalsystematische eigenschappen van zinnen. Tot nu toe is echter, ondanks pogingen daartoe, geen bevredigend alternatief voor de traditionele grammatica ontwikkeld. Bij gebrek aan beter houdt men daarom vast aan de overgeleverde schoolgrammatica.¹⁸ Aan het vasthouden aan de traditionele grammatica kleven belangrijke bezwaren. De grammatica verloor in de loop van de tijd haar relatie met de achterliggende taaltheorie, waardoor zowel de gehanteerde begrippen als de ontleedtechniek een eigen (rigi-

¹⁷ Zie de *Nederlandse Spraakkunst*, eerste deel, hoofdstuk 10.

¹⁸ Dit probleem wordt besproken in de hoofdstukken 2 en 4.

de) leven zijn gaan leiden. Een begrip als *meewerkend voorwerp* is bij Den Hertog nog gereleerd aan naamvalsvormen; in het huidige taalgebruik heeft de naamvalsform zijn betekenis zo goed als verloren. Soorten bijvoeglijke bepalingen spelen nog steeds een rol bij zinsdeelbenoelingen, terwijl het begrip *zinsdeel* tegenwoordig anders wordt gedefinieerd dan in de tijd van Den Hertog. Een *zinsdeel* is niet meer: één van de woorden in een zin, maar: een woord(groep) met een eigen functie (de subjectsfunctie bijvoorbeeld) in het zinspatroon.

Het ontleden van een zin leidt tot het redekundig en taalkundig benoemen van de afzonderlijke woorden. Voor inzicht in taken als het concipiëren en begrijpen van een tekst is niet het tot details analyseren van een zin van belang, maar het begrijpen van zinnen in hun context en het herkennen van de manier waarop taalmiddelen worden ingezet om gedachten vorm te geven. Vanuit moderne opvattingen over taalonderwijs zijn belangrijke beperkingen van de huidige ontleedpraktijk het ontbreken van een visie op zinsopbouw en inbedding van grammatica in een tekstueel kader.

Het didactisch handelen in het ontleedonderwijs ten slotte maakt zelden gebruik van redeneren en probleemoplossend denken, waardoor concrete toepassing van grammatica vaak beperkt blijft tot zinsontleden zonder direct nut voor het uitvoeren van taaltaken.

Voorbeeldfunctie

Het werk van Den Hertog toont van hoeveel belang het is taalkundige kennis, bij hem grammatica, bij mij de taalkundige component van taalbeschouwingsonderwijs, taaltheoretisch te funderen. Den Hertog bestudeerde zijn bronnen en bepaalde op basis daarvan zijn visie op grammaticaonderwijs. Mijn doel en werkwijze zijn anders dan die van Den Hertog: ik gebruik mijn bronnen om de taalkundige theoretische overwegingen samen te stellen, een synthese van taalkundige inzichten, die het theoretische fundament beoogt te zijn voor taalbeschouwing. Het uitvoeren van deze taak vereist onderzoek naar en integratie van relevante linguïstische kennis en relevant praktijkgericht taalonderzoek. Evenals in Den Hertogs' tijd moet selectie uit de linguïstische bronnen onderworpen zijn aan het criterium van het belang dat de stof heeft voor de doelen van het taalonderwijs.

De intentie waarmee Den Hertog taalkundige en didactische eigentijdse invloeden verwerkte, is voor mij een spiegel. Het voorbeeld van Den Hertog toont mij hoe taalkundige kennis dienstbaar gemaakt kan worden aan taalbeschouwing. Den Hertog deed dat tegen de achtergrond van zijn tijd op zijn wijze. Ik doe het tegen de achtergrond van de mogelijkheden die onze tijd biedt.

De opzet van het boek: een overzicht

In de voorafgaande paragrafen van dit hoofdstuk gaf ik mijn motiveringen voor het schrijven van dit boek en heb ik en passant de samenhang beschreven tussen enkele in dit boek veelgebruikte begrippen. Op deze verantwoording volgen acht hoofdstukken alsmede een samenvatting in het Nederlands en in het Engels.

Het eerste hoofdstuk heeft de functie van een overzicht vooraf. Ik geef in dit hoofdstuk een eerste uitwerking van mijn opvattingen over taalbeschouwing. Ik ga daarbij consequent uit van taalgebruik en leg de nadruk op de taalkundige kwaliteit ervan. Verder geef ik aan hoe een curriculum taalbeschouwing didactisch kan worden uitgewerkt en bespreek de drie belangrijkste taalkundige dimensies van het taalgebruik: de deiktische, thematische en structureel-relationale dimensies. Aan de hand van tekstanalyses laat ik zien hoe deze dimensies de taalkundige coherentie van een gesprek of tekst bepalen. Het gebruik van taalkennis is gebonden aan domeinen en opgeslagen als schematisch geordende kennis. De gebruikskennis vat ik op als een primair semantisch georganiseerde functionele taalgebruiksgrammatica. Een woordindeling op basis van gebruiksmogelijkheden behoort tot de consequenties van de discoursebenadering.

De controverse die in het onderwijs Nederlands geleid heeft tot eenzijdige nadruk op vaardigheden ten koste van vooral taalkundige kennis, beschrijf ik in hoofdstuk twee. In deze controverse die in de zestiger jaren ontstond, gaat het om de vraag welke soort onderwijs bijdraagt aan de taalvaardigheid van leerlingen: traditioneel grammaticaonderwijs of communicatie(f) onderwijs. De controverse werd gevoed door maatschappijkritiek uit sociologische en marxistische hoek, maar op de achtergrond van deze didactische controverse speelde ook een taalkundige tegenstelling een rol: die tussen theoretische taalkunde aan de ene kant en sociolinguïstiek en pragmatiek aan de andere kant. Het bereiken van communicatieve competentie (Hymes 1972a) is het belangrijkste doel van het vaardighedenonderwijs. Bij veel voorstanders van dit onderwijs ligt de nadruk op de technische uitvoering van de bedoelde vaardigheden en op het gebruik van cognitieve capaciteit of reflectie. Bij gebrek aan een alternatief blijft de traditionele grammatica in schoolmethodes gehandhaafd vanuit de gedachte dat er toch enige theoretische taalkennis nodig is bij leren schrijven.

In het derde hoofdstuk motiveer ik mijn keuze voor het taalgebruik als uitgangspunt voor taalonderzoek en taalonderwijs. Ik sluit mij aan bij het theoretische ontwerp dat Koefoed (1993) geeft voor taalbeschouwing,¹⁹ bespreek de consequenties die dit semantisch-conceptuele en socioculturele perspectief op taal heeft voor de invulling van een aantal taalkundige begrippen en vervang de term *communicatieve competentie* door *taalbeheersing*.

19 Het woord *taalbeschouwing* moet hier letterlijk genomen worden.

In hoofdstuk vier laat ik zien welke didactische en inhoudelijke vernieuwingen het modernevreemdetalenonderwijs (MVT) en het onderwijs in het Nederlands als tweede taal (NT2) van belang kunnen zijn voor het onderwijs Nederlands. Ook in het MVT en NT2 blijkt men te worstelen met plaatsbepaling van en zingeving aan de traditionele grammatica. De suggesties die Kuiken en Vedder (1995a) aandragen voor het oplossen van het grammaticaprobleem, hebben echter niet de gewenste vernieuwing van het grammaticaonderwijs tot gevolg gehad.

Recent taalbeheersingsonderzoek levert de onderwerpen voor het vijfde hoofdstuk. Na onderzoek dat het beperkte belang van traditionele grammatica voor schriftelijke taalvaardigheid aantoont, bespreek ik de consequenties die de verschillende benaderingen van gespreksanalyse hebben voor de theorievorming over mondelinge taalvaardigheid en voor de onderwijspraktijk. Het derde onderwerp van dit hoofdstuk betreft het belang dat gecombineerd tekstlinguïstisch en psycholinguïstisch onderzoek naar schriftelijke taalvaardigheid heeft voor taalbeschouwing. De resultaten van dit onderzoek hebben voor taalbeschouwing drie consequenties: taalgebruik impliceert conceptuele activiteiten, elke vorm van taalbeschouwing moet uitgaan van tekst en een grammatica moet het spreek- of schrijfplan incorporeren waar een taalgebruiker van uitgaat bij het formuleren van zijn uitingen.

Hoewel deze benadering de sociale en interactionele kant van het taalgedrag (en dus van het taalgebruik) nagenoeg buiten beschouwing laat, bieden de resultaten van dit onderzoek aanknopingspunten voor het oplossen van het grammaticaprobleem dat in de hoofdstukken twee en vier wordt gesignaleerd.

Aangezien de te ontwikkelen taalgebruiksgrammatica een functionele grondslag heeft, ga ik in het zesde hoofdstuk na of en in welke opzichten de functionele grammatica (FG) bruikbaar is als voorstelling van de taalkennis van de taalgebruiker. In de FG zijn lexicale kennis en regelkennis in onderlinge afhankelijkheid georganiseerd. Kritische beoordelingen van de FG maken duidelijk dat de zinsgrammatica vervangen moet worden door een discoursegrammatica. In mijn uitwerking van de taalgebruiksgrammatica neem ik het model van de functionele discoursegrammatica als uitgangspunt.

In de taalkundige overwegingen van hoofdstuk zeven beschrijf ik de fundamentele taalkundige kennis die ik van wezenlijk belang acht voor taalbeschouwing. De taalkundige overwegingen zijn een synthese van bruikbare taalkundige opvattingen uit eerdere hoofdstukken en van enkele nieuwe gegevens. Leidraad voor de presentatie van relevante gegevens zijn de drie taalkundige dimensies die in elke vorm van taalvaardigheid het taalkundige materiaal vormen dat de taalbeheersing van de taalgebruiker tot uitdrukking brengt. Ik werk verder aan de hand van een model uit hoe de taalgebruiksgrammatica functioneert bij het concipiëren en formuleren van uitingen. Het model kan als voorbeeld dienen voor een uitwerking in concreto in dienst van het taalonderwijs.

Het achtste hoofdstuk staat enigszins los van de voorafgaande; ik vergelijk daarin mijn werk met dat van W.I.M. van Calcar. Van Calcar publiceert sinds 1972 over taalbeschouwing en heeft steeds geprobeerd taalbeschouwing vanuit theoretische inzichten taalkundig te motiveren. Ik ga na welke overeenkomsten en verschillen er bestaan tussen mijn en zijn werk en werkwijze.

De hoofdstukken 1 en 7 vormen samen de kern van het boek en geven mijn taaltheoretische en didactische denkbeelden over taalbeschouwing weer.

Deze hoofdstukken omsluiten de overige hoofdstukken waarin achtereenvolgens de dilemma's in het huidige taalonderwijs worden aangegeven (2 en 4), waarin ik mijn principiële keuze maak voor een discorsebenadering (3) en waarin bouwstenen worden aangedragen voor een discorsegerichte benadering van het taalbeschouwingsonderwijs (4, 5 en 6).

Het hierna volgende schema toont de samenhang tussen de verschillende hoofdstukken.



Schema 2 De samenhang tussen de hoofdstukken van dit boek

1 Discourse als basis voor taalbeschouwing

1.1 Inleiding

Taalbeschouwing is de naam voor uiteenlopende taalactiviteiten op de verschillende niveaus van het onderwijs Nederlands. Doordat de term in het taalonderwijs een erg ruime toepassing heeft gekregen, is de taalkundige oriëntering van die term nogal verwaagd.

Het doel van dit boek is taalbeschouwingsonderwijs linguïstisch te funderen vanuit de optiek van discourse, anders gezegd vanuit een functionele taalbenadering. Uitgaan van discourse is uitgaan van het taalgebruik, mondeling zowel als schriftelijk. De doelstelling van taalbeschouwing sluit nauw aan bij de doelen van recente tekstlinguïstisch gefundeerde taalbeheersing of tekstbeschouwing (zie 7.1.1), maar verschilt ervan door de invalshoek: het accent ligt op de vraag op welke wijze taalbeschouwing bijdraagt aan de ontwikkeling van taalkennis in dienst van taalvaardigheidsbevordering.

In een discoursegeoriënteerde benadering kunnen aan taalbeschouwing twee interpretaties worden toegekend. De eerste heeft betrekking op de taalactiviteiten van de taalgebruiker, de tweede op taaldidactiek. In de eerste interpretatie is taalbeschouwing een bewuste, conceptuele activiteit die eigen is aan het ontwikkelen van taalkennis en aan het taalgebruiksproces. Deze conceptuele activiteit kan gedefinieerd worden als het ontwikkelen en uitvoeren/toepassen van taalactiviteiten die noodzakelijke voorwaarden zijn voor het opbouwen van een dynamisch taalkennisbestand en als het inzetten van dit bestand in het taalgebruiksproces. Onder het dynamisch taalkennisbestand versta ik de taalkennis die een individu opbouwt in zijn contact met de taal van anderen.

In de tweede plaats is taalbeschouwing het ontwikkelen en uitvoeren/toepassen van het didactisch complex aan handelingen en middelen met als doel het taalkennisbestand van leerlingen te bevorderen door hen bewust, systematisch en functioneel gebruik te leren maken van taal.

De beschrijving van het taalkennisbestand ten behoeve van het taalonderwijs noem ik de (externe) *taalgebruiksgrammatica*, het didactisch georganiseerde bestand van die categorieën van taalkennis, regels en strategieën die in interactie met niet-linguistische factoren in het taalgebruik relevant blijken te zijn. De *taalgebruiksgrammatica* is daarom een functioneel type tekst- of *discoursegrammatica*.

Didactische handelingen en middelen in dienst van kennisverwerving en een taalbeschouwelijke houding moeten zodanig gekozen worden dat leerlingen zich de cognitieve vaardigheden eigen maken die nodig zijn om de gestelde taken zelfstandig uit te voeren en de daarvoor noodzakelijke houding en werkwijzen te verwerven. De handelingen en middelen die daarvoor nodig zijn, moeten worden afgeleid uit de doelstellingen van de te verrichten taaltaken.

Dit eerste hoofdstuk heeft tot doel de lezer vertrouwd te maken met het beoogde linguïstisch fundament voor taalbeschouwingsonderwijs en met enkele van de gebruiksmogelijkheden van de gepresenteerde theoretische inzichten. Hoewel in de *taalgebruiksgrammatica*, een *discoursegrammatica*, taal- en tekstbeschouwing samengaan en ik regelmatig op de verwevenheid van beide wijs, gaat dit hoofdstuk voornamelijk over taalbeschouwing en behandel ik vooral het lokale gebruik van taalkennis (d.w.z. het taalgebruik op het niveau van de uiting). Hoofdstuk 7 biedt een uitwerking van de hier gepresenteerde denkbeelden en in dat hoofdstuk diep ik de relatie tussen taal- en tekstbeschouwing uit.

Nadat ik de uitgangspunten voor een didactische *discoursebenadering* heb genoemd (1.2) beschrijf ik een functioneel *discoursemodel* dat beantwoordt aan deze uitgangspunten en dat daarom kan dienen als theoretisch kader voor taalbeschouwing (1.3). In 1.4 en 1.5 bespreek ik een didactisch model dat recht kan doen aan de interactie van taalkennis en taalbeschouwing. In een *discoursegerichte taalgebruiksgrammatica* moeten de drie in de uitgangspunten genoemde coherenties centraal staan, omdat ze in alle vormen van taalgebruik voor een belangrijk deel de kwaliteit van de tekst of het gesprek bepalen. De *taalgebruiksgrammatica* zal daarom in aansluiting bij het functionele *discoursemodel* op basis van de coherenties worden ingedeeld (1.6). In 1.7 werk ik enkele toepassingsmogelijkheden uit. In 1.8 geef ik een schets van de *taalgebruiksgrammatica* en een woordindeling en in 1.9 rond ik dit hoofdstuk af.

1.2 Didactische uitgangspunten voor een *discoursebenadering*

- 1 De *discoursebenadering* maakt deel uit van functioneel taalbeschouwingsonderwijs en functioneel taalbeschouwingsonderwijs is dienstbaar aan poëzie-analyse en literaire tekstanalyse en geïntegreerd met mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid.
- 2 Linguïstische kennisbestanden, regels, strategieën en analytische werkwijzen hebben inzicht tot doel in het aandeel van de taalkundige coherenties aan een gesprek

of tekst. De kwaliteit van een tekst hangt in hoge mate af van de interne samenhangen die kenmerkend zijn voor het genre waartoe de tekst behoort. De volgende coherenties zijn in teksten te verwachten:

- de coherentie die ertoe bijdraagt dat zinnen – liever gezegd uitingen – verankerd zijn in de situatie waarin ze gebruikt worden.¹ Deze situatie is (een deel van) het domein van de werkelijkheid waar de zin op betrokken is of – in een geschreven tekst – van de werkelijkheid die door de tekst wordt opgeroepen. Deze deiktische coherentie wordt voor een belangrijk deel bepaald door het gebruik van werkwoordsvormen en van deiktische vormen als lidwoorden, aanwijzende en persoonlijke voornaamwoorden;
- thematische coherentie, die te herkennen is in de samenhang in het netwerk van betekenisdragende woorden in een gedicht of een verhaal, in de consistentie in het metaforengebruik of in de systematische opbouw van de argumentatie van een betoog;
- structurele of syntactische coherentie, de interne samenhang binnen zinnen en in de samenhang in opeenvolgende zinnen. Structurele coherentie is in hoge mate afhankelijk van relationele coherentie: de door relatiewoorden aangegeven ‘logische’ verbindingen tussen deelzinnen en opeenvolgende zinnen.

- 3 De linguïstische middelen die een tekst coherent maken, zijn in theorie voor gesproken en geschreven tekstgenres gelijk. In de praktijk verschillen spreek- en schrijftaalproducties in de mate waarin het socioculturele complex invloed uitoefent op de vormgeving en presentatie van de uitingen van een tekst. In mondeling taalgebruik speelt het complex een belangrijker rol dan in schriftelijk taalgebruik, al ontbreekt deze invloed ook daar niet; denk aan de invloed van de eisen die de verschillende tekstgenres stellen aan het taalgebruik en aan de verschillen in informele en formele stijlsoorten.

De hoofdcategorieën van het socioculturele complex zijn de situationele, contextuele en interactionele factoren. De situationele factor beïnvloedt de keuze van woorden en van uitingsvormen en bepaalt samen met de interactionele factor wat niet gezegd hoeft te worden. De situationele factor bepaalt ook het referentiële karakter² van een gesprek of tekst. De contextuele factor representeert de invloed van wat in een gesprek of tekst al aan de orde is geweest in de actuele stand van zaken in het gesprek of in de tekst en wat daarom bekend verondersteld kan worden. Ook uit de verbaal gepresenteerde gegevens afleidbare of impliciete informatie behoort hier-

¹ Ik gebruik de term zin als het gaat om de formele eigenschappen van een (zins)patroon. Zodra factoren van semantische, maar vooral van socioculturele aard in het geding zijn, spreek ik liever van uiting, omdat het dan gaat om de interpretatie van eigenschappen van een ‘zin’ in de gebruikssituatie. De uiting is drager van informatie.

² De referentie is de verwijzing naar een persoon of zaak (een entiteit) of naar een stand van zaken in de vorm van een uiting.

toe.³ De interactionele factor ten slotte is verantwoordelijk voor wat spreker en hoorder van elkaars achtergrond of psychische gesteldheid weten of wat zij van elkaar verwachten op het gebied van thematische (het onderwerp betreffende), lexicale en grammaticale kennis. De schrijver gaat eveneens van dergelijke vooronderstellingen uit.

Voor de interactionele of interpersoonlijke factor bestaat uit subfactoren. De belangrijkste zijn: sekse, leeftijd, emotionele gesteldheid, sociale of culturele achtergrond en scholing; deze subfactoren hebben in principe in elke taalgebruikssituatie een specifieke invloed. In de praktijk van de taalbeschrijving vatten we deze subfactoren samen als interpersoonlijke variabelen die gezamenlijk verdisconteerd zijn in de interactionele factor.

- 4 De verscheidenheid van invloeden die het socioculturele complex op taalgebruik uitoefent, is in de gebruiksgrammatica alleen te verantwoorden in termen van strategieën, waarbij de taalgebruiker per situatie 'berekent' welke factoren hij invloed wil laten uitoefenen op de vormgeving van zijn uiting.

Voor de taalgebruiksgrammatica, die uitgaat van discourse geldt, dat zij

- rekening houden met de cognitieve (of conceptuele) basis van elk taalgebruik;
- recht doet aan het principieel interactionele en semantische karakter van taalgebruik;
- recht doet aan het feit dat elke vorm van verbale interactie verwijzing impliceert naar een werkelijkheid, een feitelijke, een veronderstelde of een fictieve. De betreffende werkelijkheid is in principe beperkt tot de besproken of behandelde situatie. Deze domeinbegrenzing laat onverlet dat taalgebruikers naar believen hun onderwerp kunnen uitwerken over strikte domeingrenzen heen, zoals in poëzie veelvuldig gebeurt, maar ook in romans.

- 5 Uitgaan van discourse heeft consequenties voor het gebruik van de termen zin en uiting. Uitingen zijn dragers van een deel van de inhoudelijke informatie die in het gesprek of de tekst als geheel wordt overgebracht. Ik gebruik de term zin daarom alleen voor het formele patroon van een zinsvorm met een gezegde en bijbehorende zinsdelen, respectievelijk met zinsdelen die de vorm van een bijzin hebben, zoals in:

Jan verkoopt een fiets aan een nieuwe klant of zoals in:

Jan is ervan overtuigd dat hij de eerste prijs in de staatsloterij gewonnen heeft.

De term uiting gebruik ik voor de kleinste eenheden in discourse. Een uiting bestaat uit één of meer tekstelementen. Dat kunnen zinsvormen zijn, zoals hierboven, maar

3 De situationele en de contextuele invloeden overlappen elkaar ten dele

in spreektaal zijn het eerder veel gebruikte verkorte uitdrukkingen (chunks), combinaties van een chunk en een zinsvorm of een zinsvorm gecombineerd met een bijwoordelijke bijzin, appositie of uitbreidende betrekkelijke bijzin. Een combinatie van tekstelementen binnen een intonatieve of geschreven eenheid⁴ noem ik dus een uiting. Voorbeelden:

Nou, dat had je wel eens eerder kunnen zeggen (een chunk⁵ met een zin).

Omdat wij te laat op het station waren, misten we de trein naar Alkmaar (een zin gecombineerd met een bijwoordelijke bijzin van reden).

De man, een krachtige vijftiger, liep de marathon in een recordtijd (binnen een zin is een appositie geïncorporeerd).

Het museum, dat onlangs werd gerenoveerd, was zondag helaas voor het publiek gesloten (een zin waarin een uitbreidende betrekkelijke bijzin is geïncorporeerd).

Het gebruik van uiting impliceert dat we ervan uitgaan dat alles wat gezegd of geschreven wordt, tot stand komt door individuele keuzes van taalgebruikers uit het fonds van taalmiddelen dat hun ter beschikking staat, en dat elke keuze onder invloed staat van niet-linguïstische factoren uit het socioculturele complex. Een uiting heeft geen vastliggende betekenis, maar doordat elke geproduceerde uiting het resultaat is van een afweging van verschillende keuzemogelijkheden, is elke uiting tegen de achtergrond van de gebruikssituatie en -context een interpretatie. Omdat de reikwijdte van de uiting in principe beperkt is tot het gespreks- of tekst-domein en de hoorder of lezer kan uitgaan van de interactionele bedoeling van de spreker of schrijver, zijn hoorder of lezer in staat de uiting op hun beurt te interpreteren.⁶

1.3 Een functioneel discoursemodel

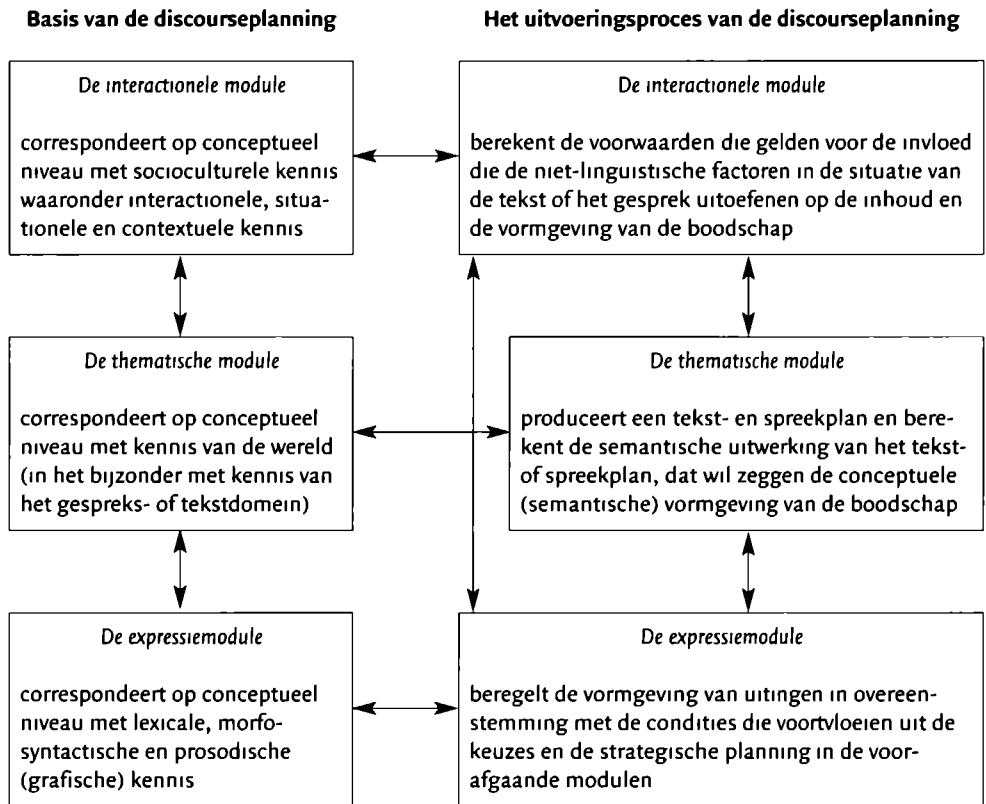
Een functioneel discoursemodel dat het mogelijk maakt de samenhang te verantwoorden tussen de taalkennis in de taalgebruiksgrammatica en taalbeschouwing, moet gebaseerd zijn op de uitgangspunten die zijn beschreven in 1.2. Ik presenteer hier een functioneel discoursemodel dat aan deze voorwaarden voldoet.⁷

4 De algemeen gebruikte, praktische definitie voor een geschreven uiting is: een uiting begint met een hoofdletter en eindigt met een punt. Voor een motivering van uiting, zie 6.3.2.3.

5 Woordjes als *nou*, *ja* enzovoort worden ook wel *interactionele expressies* genoemd, traditioneel zijn het *tussenwerpsels*. In spreektaal worden ze samen met andere typen verkorte uitdrukkingen in uiteenlopende functies gebruikt. We noemen deze categorie uitdrukkingen *chunks*.

6 Althans in theorie. Misverstanden tonen aan dat het nog wel eens verkeerd kan gaan.

7 Dit model is een herziene versie van het model in figuur 6.2, vgl. 6.3.3.4.



Schema 1.1 Het herziene model van een functionele discoursegrammatica

Het model van schema 1.1 presenteert twee belangrijke kenmerken van menselijk taalgebruik: aan de ene kant heeft de taalgebruiker de beschikking over fundamentele conceptuele en interactieve soorten kennis en aan de andere kant gebruikt hij deze kennis op verschillende niveaus van procedurele activiteit, waarbij hij kennis in taalgebruikssituaties min of meer bewust inzet om zijn gedachten, wensen, voornemens en doelen vorm te geven.

Belangrijk is dat het model correspondeert met algemeen aanvaarde ontwikkelingen in het denken over taalproductie en taalbegrip, zowel in gesproken als in geschreven taalgebruik. De drie procedurele niveaus hebben ieder een taak in het uitvoeringsproces dat uiteindelijk leidt tot een verbale vormgeving van uitingen. Deze niveaus corresponderen met drie essentiële eigenschappen van discourse: de deiktische, thematische en grammaticaal-structurele coherentie. Deze coherenties zijn bepalend voor de taalkundige kwaliteit van een gesprek of tekst en hebben hun basis in de taalgebruiksgrammatica.

1.4 De opzet van onderwijs in taalbeschouwing

De uitgangspunten zoals beschreven in 1.2 vormen de linguïstische basis voor het taalbeschouwingsonderwijs. Samengevat zijn deze uitgangspunten:

- de integratie van taalbeschouwing in het onderwijs over literair en zakelijk taalgebruik, zowel mondeling als schriftelijk;
- de aandacht voor typen coherentie in tekst;
- de invloed van het socioculturele complex dat in hoge mate de verschillen bepaalt tussen spreek- en schrijftaalproductie;
- de nadruk op de conceptuele, semantische, interactionele en referentiële aspecten van taalgebruik; en
- de discoursegerichte interpretatie van de begrippen zin en uiting.

Taalbeschouwingsdidactiek is gericht op het onwikkelen van de interne taalgebruiksgrammatica en op het bewust worden en ontwikkelen van gebruiksmogelijkheden van de taalkennis. Het taalbeschouwingsmodel moet daar recht aan doen.

In de paragrafen 1.4 en 1.5 beschrijf ik hoe discoursegeoriënteerde taalbeschouwing didactisch kan worden uitgewerkt en in 1.6 volgt een voorlopige theoretische motivering voor de taalgebruiksgrammatica.

Het taalbeschouwingsmodel (1.5) bestaat uit drie echelons die als schillen om elkaar heen liggen. Het eerste en meest centrale echelon beschrijft leerstof voor leerlingen, het tweede de leerstof voor studenten van lerarenopleidingen en het derde presenteert linguïstische achtergrondinformatie. De echelons zijn verdeeld in segmenten, die ieder een deel van de stof bevatten. De corresponderende segmenten van de echelons handelen in principe over dezelfde stof, zij het dat de stof in het tweede echelon kwalitatief en kwantitatief verschilt van de stof in het eerste echelon. Het derde echelon verschilt van de beide andere, doordat het niet praktisch van aard is, maar een theoretische fundering geeft voor beide andere, in het bijzonder voor het tweede. Deze theoretische fundering is uitgewerkt in de *taalkundige overwegingen* van hoofdstuk 7. Tussen de echelons en tussen de segmenten onderling bestaan afhankelijkheidsrelaties. Dit model veronderstelt een curriculumopzet die recht doet aan de afhankelijkheidsrelaties.

Een taalbeschouwingscurriculum is de beschrijving van een didactische procedure waarin wordt aangegeven hoe linguïstische leerstof in samenhang met toepassingsmogelijkheden kan worden geordend met het doel op systematische wijze de taalbeheersing van de doelgroep te helpen ontwikkelen. Voor aanstaande docenten komt daar nog bij dat het ontwikkelen van de eigen kennis en vaardigheden mede gericht is op de overdracht van kennis en vaardigheden aan een andere doelgroep.

Een curriculumopzet voor taalbeschouwing stoelt op enkele algemene didactische principes:

- er moet samenhang zijn tussen de stof op de verschillende niveaus van aanbieder;
- er moet samenhang zijn tussen het geheel van voor een bepaald niveau relevant geachte kennis;
- de ordening van de leerstof mag een flexibel gebruik ervan niet in de weg staan;
- de relevantie van leerstof is in principe afhankelijk van de behoefte van het moment, anders gezegd: van de voor een bepaalde taalkaak noodzakelijke voorkennis. Dat betekent dat de behandeling van leerstof uitgesteld of overgeslagen kan worden;
- afhankelijk van het onderwerp dat aan de orde is, is leerstof verdeeld over opeenvolgende leerfasen of synchroon geordend. In het eerste geval is de volgorde van behandeling van leerstof relevant, in het laatste geval niet. Deze aanpak is te vergelijken met een modulaire aanpak van geschakelde respectievelijk apart staande modulen;
- de toegepaste werkwijzen moeten aansluiten bij de aard van de taaltaken; ze moeten ertoe leiden dat leerlingen zelfstandig procedures leren opstellen om een taalkaak uit te voeren (bijvoorbeeld: leren zichzelf kritische vragen te stellen, leren stof te ordenen en leren hun bevindingen te controleren).

Mijn voorstel is het curriculum cursorisch-thematisch in te richten. Een belangrijk argument hiervoor is het onderscheid dat moet worden gemaakt tussen een beginnende leerling/student en een gevorderde. Aangezien elke leerling/student bij elke nieuwe leerfase eerst beginner is en daarna gevorderde, ligt het voor de hand in elke leerfase te beginnen met het aanbieden van of zoeken naar voorbereidende middelen die de leerling/student de noodzakelijke voorkennis en gewenste vaardigheden verschaft. Pas daarna kan in een complexe taak de leerstof worden geïntegreerd.⁸

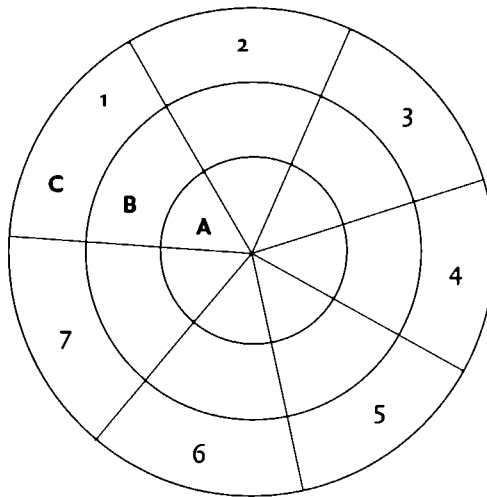
Verder kan bijvoorbeeld stap voor stap een procedure aangeleerd worden om zelfstandig een analyseschema op te stellen voor het controleren van de thematische coherentie in een tekst of voor het opstellen van criteria waaraan een 'goed' opstel moet voldoen. Deze opzet vraagt in principe om een probleem- of vraaggestuurde aanpak.

Het taalbeschouwingsmodel dat ik in 1.5 presenteer, kan niet anders dan schetsmatig zijn: een volledige uitwerking vereist immers een complete methode. Ik wil slechts aangeven hoe de taalkundige overwegingen, de fundamenteën voor taalbeschouwing, in dienst van het taalonderwijs praktisch bruikbaar gemaakt kunnen worden.

8 Waarbij in de opeenvolging van taaltaken de complexiteit van de taken toeneemt.

1.5 Het taalbeschouwingsmodel

Ik presenteer het beoogde taalbeschouwingsmodel in de vorm van drie elkaar omsluitende cirkels.



Figuur 1.1 Cirkels

De drie cirkels van het taalbeschouwingsmodel symboliseren de drie met elkaar samenhangende echelons in het taalbeschouwingsonderwijs. Het centrale echelon, A, representeert het taalbeschouwingsonderwijs in het voortgezet onderwijs, het middelste echelon, B, vertegenwoordigt het niveau van taalbeschouwing op lerarenopleidingen en het buitenste echelon, C, geeft de linguïstische achtergrondkennis weer waarover de (aanstaande) docent behoort te beschikken en/of waarop hij terug kan vallen bij de voorbereiding van zijn lessen.

Het model is in zeven segmenten verdeeld. De onderdelen van een curriculum taalbeschouwing hangen als volgt met elkaar samen. Het eerste segment bevat de uitgangspunten en basisbegrippen van functioneel discoursegericht taalbeschouwingsonderwijs. Het tweede tot en met vijfde segment symboliseren achtereenvolgens categorieën van linguïstische kennis, voorwaardelijke kennis voor elke vorm van taalgebruik: kennis over deiktische gebruik van taalmiddelen, kennis over lexicale middelen en woordvorming, over de vormgeving van uitingen en over aspecten van taalverzorging. De laatste twee segmenten symboliseren de taalkundige analyses en interpretaties van gesprekken en teksten.

Aan het model ligt de veronderstelling ten grondslag dat de aandacht voor de taalkundige kant van discourse complementair is aan de aandacht voor de vaardigheidsas-

pecten van de tekstgenres, zowel in de behandeling van zakelijke teksten als in de omgang met fictie en poëzie. Het eerste segment kan op de lerarenopleiding het vertrek- of eindpunt zijn voor de taalbeschouwingsdidactiek en kan in het voortgezet onderwijs weggelaten worden of als samenvatting gebruikt worden van de verworven inzichten.

De achtergrondinformatie voor de buitenste schil van het model wordt beschreven in de hoofdstukken 6 en 7. In de volgende tabel geef ik aan hoe de onderwerpen van het taalbeschouwingsmodel corresponderen met paragrafen van de hoofdstukken 1, 6 en 7.

Tabel 1.1 De samenhang tussen onderdelen van het taalbeschouwingsmodel en paragrafen in de hoofdstukken 1, 6 en 7

Segment	Onderwerp	Paragraaf	Paragraaf	Paragraaf
1	uitgangspunten en begrippen	1.2; 1.3; 1.6.1; 1.8	6.2; 6.3	7.3; 7.5.1
2	deixis	1.6.2		7.4
3	woorden: betekenis, interpretatie en woordvorming	1.6.3		7.5.4
4	de grammatica van uitingen	1.6.4; 1.8	6.2; 6.4	7.5.5
5	taalverzorging	1.6.5		7.5.6
6	gesprek en gespreksanalyse (taal- en tekstbeschouwing)	toepassing in: 1.7.1		relatie met: 7.1.1; 7.5.4.4; 7.5.5; 7.5.6
7	tekstanalyse en tekstbouw (taal- en tekstbeschouwing)	toepassing in: 1.7.2		relatie met: 7.1.1; 7.5.4.4; 7.5.5; 7.5.6

De curriculumonderdelen 2 tot en met 5 kunnen op verschillende manieren gebruikt worden: zowel in concentrische cycli bij het uitvoeren van steeds complexer wordende taaltaken als in aparte cursorische modules voorafgaande aan een specifieke taakuitvoering. In beide gevallen lijkt de probleem- of vraaggestuurde aanpak vruchtbaar, gegeven de reeks:

- de introductiefase: de introductie van een onderwerp of een taakstelling;
- de cursorische fase: de behandeling van voorkennis;

- de thematische fase of de uitvoeringsfase van een taaltaak;
- de fase van de beoordeling of controle op uitvoering en resultaat.⁹

Aan de hand van een voorbeeld kan een probleem of vraag worden opgeroepen, daarna kan worden vastgesteld welke informatie of analytische vaardigheid nodig is om het probleem op te lossen, de vraag te beantwoorden of de taak uit te voeren en tenslotte kunnen het verloop van het uitvoeringsproces en het resultaat worden geëvalueerd.

1.6 Motivering voor een taalgebruiksgrammatica

In de discoursebenadering van taalkennis staan drie coherenties centraal die samen de linguïstische kwaliteit van discourse bepalen: de deiktische, de thematische en de structureel-relationale coherentie. Deze coherenties staan centraal bij de inrichting van de taalgebruiksgrammatica. Ik geef daarom allereerst een motivering voor de taalkundige eigenschappen van deze dimensies van een gesprek, respectievelijk van een tekst door na te gaan welke taalkundige kennis van fundamenteel belang is voor elk van de coherenties. In 1.7.1 en 1.7.2 zal ik er voorbeelden van geven van hoe de linguïstische achtergrondkennis in de praktijk gebruikt kan worden en in 1.8 zal ik aangeven hoe de taalgebruiksgrammatica de samenhang tussen de coherenties kan verantwoorden.

1.6.1 Uitgangspunten

Aan taalgebruik liggen uiteenlopende kennisniveaus en niveaus van discourseplanning ten grondslag. Een belangrijk doel van het taalonderwijs is het bevorderen van de kwaliteit van het taalgebruik van leerlingen door de ontwikkeling van de taalgebruikskennis te stimuleren en discourseplanning te activeren, de bewuste toepassing van de processen bij taalproductie en taalbegrip. Aan deze doelstelling kan taalbeschouwingsonderwijs een belangrijke bijdrage leveren door het functionele discoursemodel als uitgangspunt te nemen voor de taalgebruiksgrammatica.

Dat betekent allereerst aandacht voor de verankering van uitingen in de situatie of context door middel van deiktische woorden en werkwoordsvormen, woorden en woordvormen die hun interpretatie ontleen aan de context waarin ze gebruikt worden (1.6.2). In de tweede plaats betekent dat aandacht voor de interactie van lexicale woorden met conceptuele, situationele en interactionele aspecten van het taalgebruik (1.6.3)

⁹ Ik noem dit de cursorisch-thematische aanpak, omdat de behandeling van noodzakelijke voorkennis bij het uitvoeren van een taaltaak vooraf gaat aan het gebruik van voorkennis. De introductiefase dient de bewustwording van de kennisbehoefte, waardoor actief naar de noodzakelijke informatie gezocht wordt. Vgl. de OVUR-methode in 2.6.4.

en dat betekent in de derde plaats dat de beschrijving van structurele en relationele eigenschappen van uitingen gebaseerd is op functionele beginselen (1.6.4).

1.6.2 Deixis

Deixis¹⁰ is de naam voor de aanwijzingen die de spreker of schrijver aan zijn hoorder of lezer geeft over hoe deze de boodschap in de taalgebruikssituatie moet plaatsen.

Elke uiting is verankerd in een situatie en/of context en deze verankering is mede bepalend voor de wijze waarop de uiting wordt geproduceerd en begrepen. Elke taal beschikt over middelen om kenbaar te maken hoe een gegeven uiting samenhangt met het domein van een gebruikssituatie of de context. We gebruiken hiervoor functiewoorden, woorden die voor hun interpretatie afhankelijk zijn van het domein waarbinnen ze worden gebruikt. Deiktische functiewoorden zijn verwijzende woorden waaronder lidwoorden, aanwijzende en persoonlijke voornaamwoorden. Naast deze categorieën functiewoorden zijn ook de finiete werkwoordsvormen belangrijke indicatoren van de situationele en contextuele verankering van uitingen.

Deze verankering in de situatie of context is het deiktische gebruik van taal. Deixis is onlosmakelijk verbonden met een discoursebenadering van taalgebruik.¹¹ Door middel van deiktische woorden of werkwoordsvormen refereren we aan concrete, in de situatie aanwezige entiteiten of aan concrete of als concreet voorgestelde standen van zaken.

Deiktische taalmiddelen zijn dus op te vatten als indicatoren van situationele, contextuele en interactionele functies van taal; het zijn de linguïstische vormgevers van de invloed die niet-linguïstische factoren hebben op het taalgebruik.¹² Een functionele discoursegeoriënteerde benadering van uitingen kan daarom worden opgevat als de concretisering van de invloed die de interactionele of pragmatische module van het functionele taalgebruiksmodel heeft op de vormgeving van uitingen.

Een spreker of schrijver gebruikt werkwoordsvormen en andere deiktische middelen om aan te geven vanuit welk perspectief hij de gegeven informatie situeert in het referentiële domein dat hij deelt met zijn gesprekspartner of lezer. Wanneer hij erin slaagt zijn visie op de beschreven entiteiten en standen van zaken consequent vol te houden en daardoor zijn gesprekspartner of lezer te laten delen in zijn interpretatie van de besproken of beschreven zaak, is zijn uiting deiktisch of referentieel-situationeel coherent.

10 De gegevens over deixis zijn ontleend aan de publicaties van Th. Janssen.

11 In de functionele discoursebenadering hoeft geen principieel onderscheid gemaakt te worden tussen deiktische en anaforische verwijzing. Deixis is typerend voor gesproken taal en anaforie voor geschreven taal.

12 Deze redenering laat onverlet dat de niet-linguïstische invloeden ook doorwerken in de keuze van lexicale woorden.

1.6.2.1 Het hier en nu van een gespreksituatie of tekst

A Ik vind die vrouw reuzevervelend en jij>

B Ik vind dat ze best meevalt.

In een gesprek is perspectiefwisseling vanzelfsprekend: in dit voorbeeld verwijst de spreker naar zichzelf met 'ik', naar zijn gesprekspartner met 'jij' en naar de derde partij, 'die vrouw', verwijzen beiden met 'ze'. Hetzelfde geldt voor het gebruik van 'wij' naast 'jullie' tegenover 'zij'.

Perspectiefwisseling¹³ is kenmerkend voor elke interactie in een concrete gespreksituatie waarbij 'ik' het perspectief van de spreker markeert, het gezichtspunt van waaruit hij de situatie bekijkt. Dit gezichtspunt geeft aan wat de spreker voor zichzelf van direct referentieel belang vindt.

A Ik heb een goed uitzicht vanuit dit raam.

B Heb jij een goed uitzicht vanuit dat raam>

In deze dialoog is sprake van twee perspectiefwisselingen: de ik-jij wisseling is gecombineerd met een wisseling in het deiktische perspectief: het raam bij de spreker versus het raam bij de aangesprokene. Binnen de functionele discoursebenadering wordt het gebruik van dit en dat verklaard vanuit de conceptuele achtergrond van elke vorm van taalgebruik. Een spreker heeft een mentale voorstelling van de situatie die aan de orde is (zijn mentale gezichtsveld) en bespreekt die door afwisselend uit te gaan van wat vanuit zijn optiek van centraal belang is respectievelijk wat voor hem op het spreekmoment niet van centraal belang is. De concentratie van aandacht op een entiteit correspondeert met het gebruik van dit. Voor wat niet zijn centrale aandacht heeft, gebruikt hij dat. Wat referentieel de aandacht van de spreker heeft, wordt 'van focaal referentieel belang' genoemd, wat niet direct zijn grootste aandacht heeft, noemt men 'van disfocaal referentieel belang'.

Het mentale gezichtsveld kan zo verdeeld worden in twee gebieden, twee regio's, waarop de aandacht van twee partijen in een gesprek afwisselend geconcentreerd is.

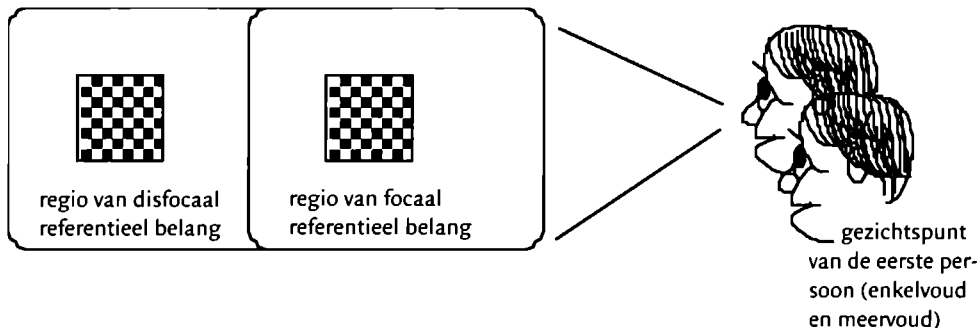
1 Vind je het ook zo heet in deze kamer>

2 Vond je het ook zo verschrikkelijk heet in die kamer>

In voorbeeld 1 zijn de spreker en de aangesprokenen samen in één kamer. Deze kamer is voor beiden van focaal referentieel belang. In voorbeeld 2 geldt beider belangstelling een kamer van disfocaal referentieel belang. De volgende figuur demonstreert beide

13 Perspectiefwisseling treedt op bij elke beurtwisseling in een gesprek

situaties. Het gezichtspunt wordt hier ingenomen door twee personen die samen het gezichtspunt van de eerste persoon innemen (wij).



Figuur 1.2 De deiktische ruimten met regio's van focaal en disfocaal belang¹⁴

Enkele andere voorbeelden:

- A Vind je dit een snelle muis?
 B Nee, ik vind deze muis sneller dan die.

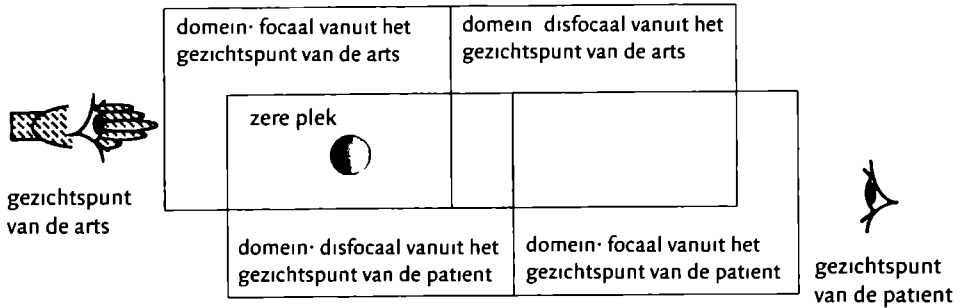
De vraag van A impliceert dat de muis zich binnen zijn regio van direct focaal belang bevindt: hij wijst als het ware de muis aan waarop zijn aandacht het sterkst betrokken is. Het antwoord van B betreft een andere muis, een muis namelijk die zich binnen zijn aandachtsveld bevindt en die voor hem van groter belang is dan de muis in het aandachtsveld van zijn gesprekspartner.

Een voorbeeld dat het deiktische gebruik van *hier* en *daar* demonstreert, is:

- A Doet het hier pijn?
 B Ja, daar.

Figuur 3 laat zien dat een zere plek op het lichaam van een patiënt vanuit het perspectief van de arts met *hier* wordt aangeduid, terwijl deze plek voor de patiënt op dat moment onder het bereik van de arts valt en daarom met *daar* wordt aangeduid.

¹⁴ De figuren 1.2-1.4 zijn met toestemming van de auteur ontleend aan publikaties van Th. Janssen (o.a. 1995b, 1995c en 2000).



Figuur 1.3 De verdeling van de deiktische ruimte in twee regio's, gezien vanuit twee gezichtspunten

- 1 Fred arriveert in Montreal. Hier hadden zijn ouders al lang naar hem uitgezien.
- 2 Fred arriveerde in Montreal. Daar moest hij zijn voor een congres.

De verklaring voor het gebruik van hier en daar in deze voorbeelden is dat in zin 1 het gezichtspunt Montreal is en dat in zin 2 het gezichtspunt buiten Montreal ligt.¹⁵

Ook toen en nu, gisteren en vandaag kunnen in de functionele discorsebenadering op dezelfde manier deiktisch geïnterpreteerd worden.

1.6.2.2 De deiktische interpretatie van werkwoordsvormen

In de functionele discorsebenadering wordt het werkwoordsysteem niet opgevat als de weergave van tijd, maar als de interpretatie van het perspectief van waaruit de spreker of schrijver een situatie ziet. Standen van zaken worden uitsluitend in de tijd geplaatst door temporele uitdrukkingen. In de volgende voorbeelden markeren nu en toen het moment waarop het gebeuren plaatsvindt of plaatsvond.

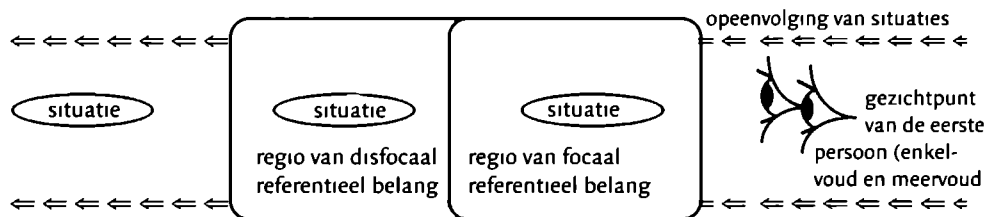
- 1 Nu is Jan vertrokken, vertrekt Piet en zal Klaas vertrekken.
- 2 Toen was Jan vertrokken, vertrok Piet en zou Klaas vertrekken.

In het eerste voorbeeld beheerst nu alledrie de tegenwoordige tijdvormen en in het tweede voorbeeld beheerst toen eveneens alledrie de verleden tijdvormen.

De vormen van de tegenwoordige en de verleden tijd zijn primaire werkwoordsvormen en hebben een deiktisch karakter. De tegenwoordige tijdvormen markeren een

¹⁵ Th Janssen (1993b, 770)

gebeuren als van focaal referentieel belang en de verleden tijdvormen markeren een gebeuren als van disfocaal referentieel belang.



Figuur 1.4 Het relevante mentale aandachtsveld in de opeenvolging van situaties: de deiktische ruimte die van belang is in het gesprek

Een tweede voorbeeld:

Gisteren zag ik onze vorige auto voorbijrijden; hij ziet er nog goed uit, al is hij intussen tien jaar oud.

Deze uiting gaat over een gespreksthema: onze vorige auto en bestaat uit twee informatie-eenheden. In het eerste deel van de uiting verplaatst de spreker zich naar een situatie die vanuit zijn perspectief disfocaal is; zijn aandacht is geconcentreerd op het tweede deel. De gebruikte werkwoordsvormen markeren het verschil in deiktisch belang dat de zinnen in referentieel opzicht hebben. De eerste situatie is niet meer actueel, de tweede is actueel.

In compositioneel samengestelde werkwoordsvormen spelen de vormen van het verbum finitum (vf)¹⁶ en van het deelwoord of de infinitief (verbum infinitum (vinf)) in deze benadering van het tijdsysteem elk een eigen rol in de interpretatie van een stand van zaken. De vormen van het vf zijn deiktisch, de infinitieve vormen zijn dat niet. Ze staan buiten de actuele situatie. Vergelijk:

- 1 Jan vertrekt morgen om tien uur.
- 2 Jan is morgen om tien uur vertrokken.

In beide voorbeelden valt het moment van vertrek na het actuele spreekmoment. In het eerste voorbeeld slaat de tijdsbepaling op het vf en in het tweede voorbeeld op het vinf. De infinitieve vorm representeert een situatie die zich buiten de actuele situatie bevindt. De finiete tijdvormen relateren de situatie die aan de orde is aan de actuele situationele context.

¹⁶ De term verbum finitum komt als neutrale vorm in de plaats van de term persoonsvorm (pv)

1.6.2.3 Modaliteit en werkwoordsvormen

Compositioneel samengestelde werkwoordsvormen met zullen drukken altijd een vorm van modaliteit uit.

- 1 Jan zal vanavond wel laat zijn.
- 2 Kees zou gisteravond gekomen zijn.

Ook in deze voorbeelden geldt dat de tegenwoordige tijdvorm te interpreteren is als centraal in de aandacht van de spreker, en de verleden tijdvorm als niet centraal in de aandacht van de spreker. De bijwoorden markeren de bedoelde tijd.

Met modale werkwoordsvormen kunnen niet-feitelijkheid, onzekerheid of beleefdheid worden uitgedrukt. Datzelfde effect hebben finiete verleden tijdvormen getuige:

*Ik wilde graag thee.*¹⁷

Ik had graag een kopje thee.

Had je niet zullen komen?

1.6.2.4 Samenvatting

De deiktische dimensie van het taalgebruik wordt uitgedrukt door verwijzende woorden en finiete werkwoordsvormen, die de deiktische coherentie van een tekst bepalen. Bij de deiktische coherentie gaat het om de wijze waarop uitingen in de concrete situatie zijn verankerd gezien vanuit de positie die de spreker of schrijver tegenover de gepresenteerde gegevens inneemt.

De deiktische interpretatie van werkwoordsvormen verklaart de uiteenlopende interpretatiemogelijkheden die werkwoordsvormen in het gebruik hebben (zie verder 1.7 en 7.4). Bijzondere flexibiliteit vertonen werkwoordsvormen in het uitdrukken van modaliteit. Dat is geen wonder, omdat modale taalvormen – en dus ook modale werkwoordsvormen – in dienst staan van als niet-feitelijk gepresenteerde informatie. Hetzij vanwege het uitdrukken van mogelijkheden of van onzekerheid, hetzij vanwege motieven van interpersoonlijke aard: modale werkwoordsvormen staan evenals deiktische functiewoorden in dienst van het perspectief dat een spreker of schrijver presenteert op de stand van zaken in een gesprek of tekst.

1.6.3 Lexicale woorden, betekenis, interpretatie en gebruik

Woordenschatuitbreiding is een centraal thema in het talenonderwijs. Verhallen en Verhallen (1994), een boek over de didactiek van de woordverwerving voor niet-Neder-

¹⁷ Door Th. Janssen (1989a) ontleend aan Koefoed (1984, 146).

landstalige leerlingen, biedt ook voor het onderwijs aan Nederlandstalige leerlingen een schat aan informatie over *woorden leren en woorden onderwijzen*.

Gezien hun doel stellen Verhallen en Verhallen terecht het leren van woorden centraal. Zij baseren hun inzichten over het onderwijzen van de gebruiksmogelijkheden van woorden op de prototypetheorie.

Het is zinvol onderscheid te maken tussen het leren van woorden door beginnende taalgebruikers¹⁸ en het gebruik dat (half- of ver-) gevorderden bij tekstproductie en tekstbegrip van woorden maken. In min of meer ervaren taalgebruik dienen lexicale woorden om de thematische coherentie in het gesprek of de tekst tot stand te brengen en dat vereist een andere kijk op de verhouding tussen de betekenis, interpretatie en het gebruik van lexicale woorden dan de prototypetheorie toelaat. Thematische coherentie hangt cruciaal samen met de conceptuele basis van uitingen, eigenschappen van het gespreks- of tekstkader (het tekstdomein) waarbinnen uitingen passen en met de grammaticale vormgeving van uitingen. Het thematische niveau van het functionele discoursmodel dat deze samenhang zowel voor gesprekken als voor geschreven teksten vooronderstelt, is het uitgangspunt voor mijn bespreking van de relatie tussen betekenis, interpretatie en gebruik van lexicale woorden.

Aan de hand van drie voorbeelden demonstreer ik hoe deze relatie in discourse functioneert tegen de achtergrond van de conceptuele basis van taalgebruik en van het gespreks- of tekstkader (-domein). Het eerste laat zien dat het benoemen van een begrip een conceptuele activiteit is en toont tegelijk hoezeer de conceptuele, situationele, thematische en grammaticale aspecten van uitingen samenhangen. Het tweede toont de domeingebondenheid van de interpretatie van gebruikte begrippen en het derde voorbeeld laat niet alleen zien hoe een schrijver kan proberen zijn lezer en de openbare opinie te beïnvloeden, maar ook hoe woorden in een tekst inhoudelijk een netwerkstructuur vertonen en welke rol de socioculturele achtergrond speelt bij het beoordelen van gebeurtenissen en dus bij het vormgeven van uitingen.

Voorbeeld 1

Enkele vriendinnen bespreken de vraag of te regelen is dat ze met één auto op stap kunnen gaan. Een van de meisjes heet Louise. (Voorbeeld uit Miller and Weinert 1998, 60).

- (1) *no if we can get Louise/ I mean her mother and father/ Louise's parents would give us/ they've got a big car and keep the mini for the week // but Louise isnae too keen on the idea so.. .*
- (2) *No. Louise's parents have got a big car. If we can get them to give us the big car and if they would take the Mini for the week [we could all travel by car together]. But Louise is not too keen on the idea, so [we will not be travelling in the big car].*

¹⁸ Zo kunnen NT2-lerenden met betrekking tot het Nederlands genoemd worden.

De auteurs gebruiken uiting (1) om te illustreren dat in spontaan gesproken taal een coherente syntaxis ontbreekt. Het voorbeeld toont echter in de eerste plaats aan dat er geen thematische coherentie is, doordat er zelfs geen fragmentarisch spreekplan aan de uiting ten grondslag ligt. De spreekster denkt geen seconde na voordat ze begint te spreken, zoals blijkt uit *Louise... her mother and father... Louise's parents*. In drie stappen wordt het woord voor het bedoelde begrip via associatie 'gevonden'. Verder zit er een inhoudelijk 'gat' tussen *they've got a big car* en *if they would take the mini for a week*. Als gevolg van de inhoudelijke onhelderheid mankeert het ook aan een coherente zinsbouw. Zo vertoont het fragment contaminatie van twee zinsvormen: *If we can get...* en *[if] Louise's parents would...* De 'schrijftaal'-parafrase (2) is coherent gemaakt. De aanvullingen tussen vierkante haken maken de implicaties zichtbaar die voortvloeien uit de situatiegebondenheid van het fragment.

Het vinden van het passende woord in een gegeven situatie vraagt om bewust nadenken. In dit voorbeeld gaat het om het benoemen van een concreet begrip in een concrete situatie, het meest simpele gebruik van een woord. De interpretatie van de woorden in de volgende tekst is ingewikkelder.

Voorbeeld 2: De reiskameraad

- Op een onaards uur vertrokken,
 wars van alles, zonder reisplan,
 elke overlegging mijndend
 en mij weidend in mijn vrijheid
 5 bij het dansen van de draden,
 weet ik feestelijk in mijn jaszak
 het kompas, dat onder Arkel
 ik als kind eens op een morgen
 heb gevonden in de wegberm.
 10 Dat mijn trots was, dat het nóg is,
 dat ik Boreas gedoopt heb.
 Waaraan nooit iets gemankeerd heeft.
 Of ik zuidwaarts ga of zigzag,
 onomkoopbaar, onverbiddelijk
 15 richt zich de magneetnaald noordwaarts.
 Eindelijk reizen wij weer samen,
 twee die bij elkander horen,
 twee die aan elkaar gewaagd zijn.

[Ida G.M. Gerhardt (1980) in: *Verzamelde gedichten II*, Atheneum, Polak en Van Gennep, 1999 Amsterdam, p 694]

In dit gedicht hebben de woorden op het eerste gezicht een eenvoudige betekenis. *Reiskameraad*, *reisplan*, *jaszak*, *kompas* en *wegberm* bijvoorbeeld, zijn concrete woorden waarmee concrete zaken benoemd worden. Ook de beschreven standen van zaken waarin deze woorden figureren zijn concreet: het vinden van een kompas in de *wegberm*, de *kompasnaald* die naar het noorden wijst.

Door een enkele aanwijzing in de tekst: 'eindelijk reizen wij weer samen' blijkt dat het *kompas* en de *reiskameraad*, metaforen zijn voor een waarheid die altijd geweten is, iets dat altijd de richting heeft bepaald in Gerhardt's leven: nu zij oud is, gaat zij onherroepelijk die richting uit: naar het noorden, naar het levenseinde. De schrijfster drukt zo haar aanvaarding uit van de ouderdom. De woorden hebben daarmee een metafysische dimensie gekregen en een metaforische interpretatie.

Een derde dimensie is herkenbaar in de woorden 'en mij weidend in mijn vrijheid/ bij het dansen van de draden'. Door het beeld van de dansende draden te gebruiken (regel 5) associeert Gerhardt haar levensgang tussen begin en einde met de tocht van Theseus door het doolhof van koning Minos op Kreta. Dankzij de kluwen draad die Ariadne Theseus gaf, kon hij uit het doolhof ontkomen. De draad van Ariadne heeft voor haar dezelfde functie als het richting wijzende kompas: de draad wijst de weg naar de uitgang. Met dit beeld plaatst Gerhardt zichzelf en haar levensweg in de ruime westerse culturele context. Ook het gebruik van de naam: *Boreas* (de klassieke naam voor de noordenwind) draagt daaraan bij.

In dit gedicht worden de woorden in drie elkaar omvattende domeinen gebruikt: het eerste domein is dat van de incidentele, alledaagse werkelijkheid, het tweede is dat van het eigen leven en het derde domein is dat van de algemene context van de westerse beschaving. Met elke domeinverbreding krijgen ook de gebruikte woorden in de gegeven context een diepere betekenis: deze betekenistoekenningen moeten, in vergelijking met de concrete 'beginbetekenis', interpretaties genoemd worden.

Dit laatste voorbeeld toont aan dat woorden in de verschillende gebruikssituaties (domeinen) niet betekenen wat ze lijken te betekenen. Daarom is het beter ervan uit te gaan dat een woord een beperkte, een 'sobere' betekenis heeft, waardoor het tegelijkertijd zeer ruime gebruiksmogelijkheden heeft en in verschillende domeinen toepasbaar is.¹⁹

Voorbeeld 3: Het interactionele karakter van een tekst

Deze tekst is erop gericht de lezer en de openbare opinie te overtuigen van de immense slechtheid van de ayatollah Khomeini. Diens fatwa stelt Salman Rushdie bloot aan het gevaar vanwege zijn boek 'De duivelsverzen' vermoord te worden. (Uit: *De Volkskrant*, 15 februari 1989.)

19 Zie 7.5.4.1: Betekenis en de invloed van niet-linguistische factoren.

Misdadig

De schaduw van de Middeleeuwen reikt tot in deze ogenschijnlijk verlichte tijd. Aya-tollah Khomeini, de geestelijk leider van Iran, heeft de schrijver Salman Rushdie en de uitgevers van zijn roman 'De Duivelsverzen' vogelvrij verklaard. Hij heeft zijn islamitische volgelingen opgeroepen Rushdie te doden. Verblind door zijn gods-

5 dienstwaan ontwaart Khomeini 'heiligschennis' en 'godslastering' en werpt hij zich op als heer over leven en dood.

Dit religieus fanatisme en deze dodelijke onverdraagzaamheid zijn bekend. Al in het herfsttij der Middeleeuwen stuurde de grootinquisiteur van de katholieke kerk andersdenkenden zonder erbarmen naar de brandstapel. Soms ging daar nog wel

10 eens een schijnproces aan vooraf. Galileo Galilei werd zelfs gespaard toen hij zijn 'ketterse' leer over het zonnestelsel onder grote druk van de kerk herriep.

Maar zijn oordeel staat vast: gedrag en dromen van de profeet Mohammed kunnen geen onderwerp van een roman zijn en dus veroordeelt hij Salman Rushdie ter dood. Het obscurantisme van de Middeleeuwen, het bestaat nog altijd.

15 Met dit doodvonnis heeft Khomeini zich openlijk begeven op de weg van het terrorisme. Dat gelovige moslims protesteren tegen een boek dat hen niet zint is nog tot daar aan toe. De protesten tegen 'The Last Temptation of Christ' hebben aangetoond dat ook de religieuze gevoelens van strenge christenen snel gekwetst en in beroering raken. Khomeini's oproep om de schrijver Rushdie te doden is echter

20 misdadig. Gezien het blinde fanatisme van moslimfundamentalisten is Rushdie nu zijn leven niet meer zeker.

Khomeini's geestelijke en fysieke terreur dwingt de westerse wereld haar houding tegenover Iran te herzien. Niet alleen in het geval van Rushdie schendt Teheran de mensenrechten. In Iran zelf zijn de afgelopen maanden ook honderden politieke

25 gevangenen geëxecuteerd. En aangezien de mensenrechten geen nationale, maar een internationale aangelegenheid zijn geworden, behoren de Verenigde Naties na tien jaar Khomeini-schrikbewind nu eindelijk eens stappen te ondernemen tegen Teheran.

In deze tekst probeert de schrijver door een stapeling van emotionele, elkaar versterkende woorden de mening van de lezer over Khomeini negatief te beïnvloeden. De schrijver past behalve niet-geldige argumenten, semantische strategieën²⁰ toe om zijn doel te bereiken. Het eerste voorbeeld van een semantische strategie is het gebruik van godsdienstwaan (regel 5) waardoor de lezer de handelwijze van Khomeini niet meer ernstig kan nemen. Een ander voorbeeld is het complex van woorden rondom 'obscurantisme van de Middeleeuwen' (regel 14) waardoor de suggestie wordt gewekt dat het

20 Een semantische strategie is een welbewust misleidend gebruik van een woord. De schrijver stelt het voor alsof het woord nauwkeurig past bij de beschreven (of besproken) situatie, terwijl het misleidende woord alleen het eigen standpunt of de 'verborgen agenda' van de auteur dient (Cuilenburg e.a. 1991).

gedrag van Khomeini even (ver)achte(r)lijk is als het gedrag van middeleeuwse inquisiteurs.²¹ Een derde voorbeeld is de gelijkstelling van misdadigheid met terrorisme (regels 15/16 en 19/20). De schrijver beziet en veroordeelt de handelwijze van de ayatollah vanuit een ongenueanceerd westers standpunt, zonder zich één ogenblik af te vragen hoe vanuit een islamitisch standpunt over deze fatwa geoordeeld wordt. Hiermee is de tekst ook een illustratie van socioculturele invloed op een tekst.

Deze tekst laat eveneens goed zien hoe de thematische structuur van een tekst tot stand komt doordat de gebruikte woorden een netwerk van op elkaar betrokken begrippen vormen, waarbij de interpretatie van de tekst, het effect van de inhoud, uitstijgt boven de optelsom van de betekenissen van de gebruikte woorden.

1.6.3.1 Samenvatting

Bij de thematische coherentie in een tekst gaat het erom dat men zich bewust wordt van de conceptuele basis van elke vorm van taalgebruik, de inhoudelijke samenhang binnen een gesprek of tekst en de invloed van de situationele, contextuele en interactionele factoren op de keuze van lexicale woorden. Wanneer, zoals binnen een functionele discoursegerichte benadering gebeurt, met deze basis, de inhoudelijke samenhang en de beïnvloedende factoren rekening gehouden wordt, blijken woorden veel flexibeler inzetbaar dan een niet-discoursegerichte benadering kan laten zien.

Bij de gegeven voorbeelden heb ik een eerste aanzet geven tot een semantische analyse die rekening houdt met de conceptuele basis van teksten en de factoren die de interpretatie beïnvloeden. Door een semantische analyse te maken van gesprekken, gedichten en teksten kan inzicht ontstaan in beïnvloedende factoren en in de rijke gebruiksmogelijkheden van lexicale woorden-in-gebruik. Deze conceptuele, domeingebonden en interactionele dimensies waarin woorden in het gebruik worden geplaatst, zijn voor een belangrijk deel verantwoordelijk voor de thematische coherentie van een gesprek of tekst.²²

1.6.4 Een functionele beschrijving van uitingen

In deze paragraaf beschrijf ik op basis van functionele beginselen de structurele en relationele eigenschappen van uitingen, het derde type coherentie in tekst dat de taalgebruiksgrammatica dient te verantwoorden.²³ Ik begin met het begrip uiting en de onderdelen daarvan (1.6.4.1 en 1.6.4.2), daarna bespreek ik de functionele zinsgrammatica

21 Althans bezien vanuit onze tijd.

22 Natuurlijk draagt ook de consequente verwijzing naar het hoofdthema bij aan de thematische coherentie (zie het voorbeeld in Verhallen en Verhallen 1994, 127).

23 Ik gebruik structurele en relationele (of syntactische) coherentie in plaats van hiërarchische en relationele coherentie (in: 5.4.3.1: Theoretische achtergronden, ad 1).

(1.6.4.3 en 1.6.4.4), beoordeel de bruikbaarheid daarvan voor het discoursemodel (1.6.4.5) en voor de taalgebruiksgrammatica (1.6.4.6).

1.6.4.1 De uiting

Een discoursegeoriënteerde grammatica heeft de uiting als kleinste analyse-eenheid. Het begrip uiting is het beste uit te leggen aan de hand van een tekstfragment, bijvoorbeeld uit een telefoongesprek (de gesprekspartners worden aangeduid met HR en DG, zie 1.7.1 voor het volledige telefoongesprek).

- HR3 Zeg, was jullie telefoon stuk of had je de stekker eruit getrokken, ik heb zondagavond wel vier keer gebeld.
- DG3 Nee die was stuk, eh de leiding langs de weg is pas vernieuwd maar eh kennelijk wat slordig.
- HR4 Wat hadden ze dan gedaan?
- DG4 Niet goed gesoldeerd en met al die regen was er sluiting ontstaan.
- HR5 Oh, eh, zeg, de reden waarom ik bel is om te zeggen dat ik morgenavond niet kom.

Dit fragment geeft één afgerond onderdeel van een gesprek weer of een transaction (een eenheid van informatie-uitwisseling in een afgerond gesprek²⁴), met in de bijdrage van HR5 de overgang naar een volgend onderwerp. Een bijeen behorend beurtpaar is een interactionele eenheid of exchange. Elke bijdrage van één van de gesprekspartners beslaat één beurt en wordt een move genoemd. Een move bestaat uit één of meer discourseacts, de inhouden van teksteenheden of tekstelementen. Een teksteenheid bestaat uit een enkel woord, een cluster van woorden, een zin, een complex van zinnen of een combinatie van teksteenheden en is drager van informatie.

In dit fragment worden vijf beurten gepresenteerd, elk van één uiting. De uitingen bestaan uit een teksteenheid of een combinatie van teksteenheden. De uiting van de eerste beurt (HR3) bestaat uit drie teksteenheden, de tweede (DG3) ook uit drie: *nee die was stuk*, *(eh) de leiding langs de weg is pas vernieuwd* en *maar (eh) kennelijk wat slordig*.²⁵

Ook DG4 bestaat uit twee (nevenschiktelijke) teksteenheden en de bijdrage van HR5 bestaat uit vier bijdragen elk gescheiden door een pauzeteken (de komma). In deze bijdrage kunnen 'oh' en 'eh' beschouwd worden als een aanwijzing dat hij deze eenheid van informatie-uitwisseling als afgerond beschouwt en 'zeg' markeert de overgang naar het volgende tekstfragment,²⁶ maar dient in de eerste beurt om het gesprek in te

²⁴ Een afgerond gesprek heet *interaction*.

²⁵ Het is de vraag of 'eh' hier een teksteenheid is of de aanduiding van een denkpaauze.

²⁶ Zulke woordjes, *chunks*, markeren de structuur van een gesprek.

leiden en heeft tegelijk een interactionele functie: 'zeg' is ook een blijk van de vertrouwelijke sfeer die tussen de gesprekspartners bestaat.

Het gebruik van het begrip uiting houdt in dat de zin, de verbale eenheid die opgebouwd is rondom een centraal werkwoord, in de functionele discouregrammatica opgevat wordt als teksteenheid (of tekstelement), als één van de mogelijke dragers van informatie.

Een gesprek of tekst is structureel en relationeel coherent als de samenstellende delen van uitingen adequaat zijn vormgegeven en de juiste relaties tussen de samenstellende delen van de uitingen en tussen opeenvolgende uitingen zijn aangebracht of uit de context kunnen worden afgeleid. Structurele en relationele coherentie zal in de praktijk in veel gevallen samengaan met deiktische en thematische coherentie.

1.6.4.2 De onderdelen van uitingen

Uitingen kunnen bestaan uit een van de mogelijke tekstelementen of uit een samenstel van twee of meer tekstelementen: gespreksmarkerende teksteenheden (tussenwerpsels of chunks), enkelvoudige zinnen en complexe zinnen. Complexe zinnen bestaan uit een combinatie van zinsvormen en/of met zinsvormen verwante constructies.

De tekstmarkerende eenheden kunnen bestaan uit één woord of uit een niet nader analyseerbaar cluster van enkele woorden. We gebruiken zulke eenheden op allerlei manieren: onder andere om een gesprek te structureren, om betrokkenheid bij het onderwerp te tonen, om de spreker aan te moedigen verder te gaan of als korte reactie op een vraag (zie verder 1.7.1).

Enkelvoudige zinnen zijn opgebouwd uit een werkwoord (een predikaat) met de daarmee direct samenhangende zinslementen, de argumenten bij het predikaat.²⁷

Andere tekstelementen zijn bijwoordelijke en uitbreidende betrekkelijke bijzinnen,²⁸ apposities of bijstellingen en deelwoord- en infinitiefconstructies, de zogenaamde beknopte bijzinnen.

De structurele samenhang in een tekst wordt zichtbaar in de wijze waarop tekstelementen op elkaar aansluiten. Een sterke thematische samenhang is één van de mogelijkheden om deze samenhang te bereiken. Een meer formele mogelijkheid is het gebruik van ordenende woorden en relatiewoorden in opeenvolgende tekstelementen. De sterkst mogelijke structurele samenhang wordt bereikt door teksteenheden te combineren tot complexe zinnen waarbij voegwoorden de verbinding tussen de samenstellende eenheden vormen.

27 'Subject'- en 'objectzinnen' zijn afhankelijk van het hoofdwerkwoord en zijn daarom argumenten. Beperkende betrekkelijke bijzinnen zijn onderdeel van een term.

28 De term bijzin is uitsluitend nuttig om de zinsvorm aan te duiden. Ook uitbreidende betrekkelijke bijzinnen zijn tekstelementen.

Er zijn drie manieren om teksteenheden te combineren: door gebruik te maken van intonatie,²⁹ door hypotaxis en door coördinatie.³⁰ De eerste mogelijkheid wordt gebruikt wanneer chunks in spreektaal gecombineerd worden met een ander type tekstelement. De tweede en derde mogelijkheid worden gebruikt bij het combineren van zinsvormige of van tot zinsvormen te herleiden tekstelementen. Door een van deze twee verbindingsmogelijkheden te gebruiken, creëert de taalgebruiker een vorm van samenhang tussen zelfstandige teksteenheden, waarvan het gekozen voegwoord de aard specificiert. De plaats van een bijwoordelijke zin in de complexe zin is vanuit het oogpunt van discourse relevant. Vergelijk de volgende zinnen:

- 1 *We kunnen pas overmorgen vertrekken, omdat Willem morgen onverwacht moet invallen voor een zieke collega.*
- 2 *Omdat Willem morgen onverwacht moet invallen voor een zieke collega, kunnen we pas overmorgen vertrekken. Daardoor missen we ook het familiefeest van overmorgen.*

Alternatief voor de tweede zin is (met coördinatie):

Omdat Willem morgen onverwacht moet invallen voor een zieke collega, kunnen we pas overmorgen vertrekken en daardoor missen we ook het familiefeest van overmorgen.

In het eerste voorbeeld geeft de ‘omdat-zin’ een reden voor het vertrek overmorgen. Het bereik van de bijzin is beperkt tot de uiting. In het tweede voorbeeld opent de uiting met de redengeving, die doorwerkt in het vervolg. In het tweede voorbeeld heeft de redengevende zin daardoor een tekstuele functie. Deze tekstuele functie van bijwoordelijke bijzinnen is een belangrijke reden om bijwoordelijke bijzinnen te beschouwen als tekstelement en niet als afhankelijk onderdeel van een hoofdzin. Ook voor de andere tekstelementen kan hun zelfstandigheid ten opzichte van een hoofdzin worden aangetoond.

1.6.4.3 Een functionele basis voor de vormgeving van (enkelvoudige) zinnen

In het onderwijs spelen teksten een centrale rol en daarom is aandacht gewettigd voor de samenhang tussen tekstelementen en de grondvorm van uitingen, de enkelvoudige zin. Ik bespreek zinsvorming in het kader van de functionele grammatica en ga na in hoeverre deze zinsgrammatica bruikbaar is als onderdeel van het functionele discoursmodel. Dit onderwerp diep ik uit in hoofdstuk 6.

Een inleiding in de functionele zinsgrammatica

Zinnen beschrijven standen van zaken: gebeurtenissen of toestanden en zijn in principe opgebouwd uit twee soorten gegevens:

²⁹ Denk aan het gebruik van accentpatronen in spreektaal of het gebruik van pauzetekens in schrijftaal.

³⁰ De bekendere termen onderschikking en nevenschikking reserveer ik voor verbindingen binnen zinsvormen.

Termen, uitdrukkingen die personen of zaken (entiteiten) benoemen, en predikaten, uitdrukkingen die een relatie tussen of eigenschap van entiteiten noemen. Bijvoorbeeld:

- 1 *Machiel wast de kopjes.* Het predikaat drukt een relatie uit tussen *Machiel* en *de kopjes*.
- 2 *Manuel is schoenmaker.* Het predikaat drukt een eigenschap uit van *Manuel*.

De grondvorm van een predikaat is in het algemeen een predikaatschema met één, twee of drie argumentplaatsen, posities voor termen. Het predikaatschema van zin 1 is tweepplaatsig en het predikaatschema van zin 2 is éénplaatsig. Het aantal plaatsen dat een predikaatschema heeft, wordt bepaald door de interpretatie van de betekenis van het werkwoord. Geven bijvoorbeeld is uit de aard van zijn betekenis drieplaatsig: *Willem geeft zijn fiets aan zijn broertje*.

Een werkwoord als *koken* kan op meer dan één manier geïnterpreteerd worden en is afhankelijk van de bedoelde interpretatie twee- of éénplaatsig:

Anna kookt de aardappelen ³¹

De bloemkool kookt (al een kwartier).

Werkwoorden zijn niet alleen in te delen op grond van het aantal argumenten dat uit de interpretatie van hun betekenis voortvloeit, maar ook op grond van het soort gebeuren dat ze benoemen. Bij elk soort gebeuren krijgt het eerste argument een specifieke rol. In grote lijnen zijn er drie soorten gebeurens:³² activiteiten, processen en toestanden.

De handeling is een belangrijk subtype van de activiteiten. Bij een handeling neemt de eerste roldrager het initiatief en zorgt ervoor dat er iets gebeurt: er vindt een verandering plaats of iets wordt in beweging gezet. Een voorbeeld: *Marianne plukt rozen*. *Marianne* voert een handeling uit, ze heeft in de genoemde stand van zaken de rol van handelend persoon of agens. *De rozen* 'worden geplukt'. *De rozen* noemen we patiëns (degene die/datgene dat iets overkomt of waarmee iets gebeurt).³³

Bij het tweede subtype activiteit, positie geheten, controleert de eerste roldrager wel de stand van zaken (hij neemt het initiatief tot een gebeuren), maar er treedt verder geen waarneembare verandering in de situatie op. Een voorbeeld:

Erik houdt zijn fiets vast. *Erik* voert een activiteit uit, *zijn fiets vasthouden*, maar er treedt geen waarneembare verandering in de situatie op. We noemen de rol van *Erik* controleur.

31 Ook bij een metaforisch gebruik van *koken* is het werkwoord tweepplaatsig: *Jan kookt van woede*. Vergelijk bijvoorbeeld ook *dat gastel kookt niet lekker*.

32 De FG gaat uit van vier elementaire standen van zaken, zie 6.2.1.

33 In de FG wordt patiëns gedefinieerd als: de entiteit die de invloed van een handeling of werking ondergaat of die het resultaat is van een vorm van activiteit door een agens, een controleur van een activiteit of een

Een proces is een gebeuren waarbij een verandering in een situatie optreedt, zonder dat aangegeven kan worden wie er voor de verandering verantwoordelijk is. Een voorbeeld:

Het rotsblok viel in het ravijn. We noemen de rol van het rotsblok patiëns.

Als toestand benoemen we ten slotte elke situatie waarin geen enkele entiteit actief is en er geen verandering in de situatie is. Tot deze groep behoren naast werkwoorden als slapen,³⁴ eigenschapnoemende standen van zaken, zoals in *Manuel is schoenmaker*. Het eerste argument bij deze groep standen van zaken heeft geen specifieke rol (het is een lege rol).

Tabel 1.2 De samenhang in de indeling van standen van zaken³⁵

	+ Verandering/beweging	– Verandering/beweging
+ Beheersing/initiatief	Handeling	Positie
– Beheersing/initiatief	Proces	Toestand

Tabel 1.3 De relatie tussen standen van zaken en de betekenis van de eerste roldragers

Karakterisering van standen van zaken		Semantische rol van de eerste roldrager
Handeling	→	Agens
Positie	→	Controleur
Proces	→	Patiëns
Toestand	→	Geen semantische rol (een lege rol)

kracht (zoals in: *de wind blaast de blaadjes van de tafel*). De rol kracht is dus een metafoor voor agens. Let goed op het verschil tussen de eerste en de tweede roldrager! De patiëns is tweede roldrager in een activiteit (handeling of positie), maar de eerste roldrager in een proces.

³⁴ Slapen kan ook als een proces worden opgevat in: *hij sliep heel diep*. Het werkwoord is daarmee een voorbeeld van de betrekkelijkheid van de gegeven indeling: de omgevingsfactoren bepalen hoe we een werkwoord interpreteren.

³⁵ Bij deze abstracte indeling in standen van zaken is geen rekening gehouden met het flexibele gebruik van werkwoorden in concrete situaties.

Naast termen, die in principe verplicht op argumentplaatsen bij een predikaat staan, kan de beschreven stand van zaken worden uitgebreid met een tweede soort termen, satellieten, ‘bepalingen’ van tijd, plaats, wijze of anderszins. De satellieten hebben in de regel de vorm van een bijwoord of van een voorzetselconstituent. Ze nuanceren de stand van zaken of elementen ervan. Ook de satellieten worden gekarakteriseerd door semantische rollen, bijvoorbeeld de rol van voor wie iets is (beneficiary), samen met (company), middel (instrument), plaats (locatie), tijd (tempus), wijze (manner) enzovoort.

Een basispredikaat, de schematische voorstelling van de elementaire gegevens van een toekomstige zinsvorm, is het uitgangspunt voor de productie van de onderliggende of conceptuele structuur van een uiting. Op grond van de interpretatie van het predikaat heeft elk van de argumentplaatsen een semantische rol. Een semantische rol is een fundamentele relationele eigenschap van een argumentplaats. Anders gezegd: de semantische rol van een argument specificiert een relatie tussen een term en een predikaat, en de semantische rol van een satelliet specificiert een relatie tussen een term en een stand van zaken.³⁶

Een voorbeeld:

In het volgende voorbeeld hebben we te maken met drie rollen: Marijke is agens, de konijnen ‘ontvangen’ voer en zijn recipiëns en hun voer is wat de konijnen gegeven wordt, de patiëns.

Marijke_(agens) geeft de konijnen_(recipiëns) hun voer_(patiëns).

Gesteld dat aan het predikaatschema van deze zin satellieten van tijd en plaats zouden zijn toegevoegd, dan was de beschreven basispredikatie van de bedoelde uiting geworden:

Marijke_(agens) geeft de konijnen_(recipiëns) om elf uur_(tijd) hun voer_(patiëns) op het terras_(plaats).

Aan de tot nu toe ontwikkelde fase van de onderliggende structuur worden vervolgens twee andere soorten rollen aan de termen en/of satellieten toegekend: syntactische en pragmatische rollen.

Er zijn twee syntactische rollen: de subjectrol en de objectrol en twee pragmatische rollen, die van topic (bekende informatie) en focus (nieuwe informatie).

³⁶ Niet elke relatie is onderscheidbaar te karakteriseren. Wanneer het moeilijk is een specifieke rol te benoemen, gebruikt de FG de rol: *referent*. Deze rol kan bijvoorbeeld aan een ‘voorzetselvoorwerp’ worden toegekend, vgl. Hij_o lijkt op zijn vader_{ref}. Hij heeft een lege rol.

De subjectfunctie of -rol kan worden toegekend aan de term met agens- of patiënsfunctie. In het eerste geval bepaalt de term *Marijke* het perspectief van waaruit de inhoud van de zin gezien wordt en in het tweede geval krijgen we een passieve zinsvorm. Een voorbeeld van het eerste geval, waarbij de objectfunctie wordt toegekend aan de patiëns:

- 1 *Marijke*_{(agens) (subject)} geeft om elf uur_(tjd) aan de konijnen_(recipiëns) hun voer_{(patiëns) (object)} op het terras_(plaats).

In het tweede geval krijgt de term met de patiënsrol de subjectfunctie en tegelijk geven we aan de term met de recipiënsfunctie de objectrol. De objectrol geeft het tweede perspectief in de zinsvorm weer: dat betekent dat de roldrager met de objectrol na het subject het nauwst betrokken is bij de activiteit. Het effect van de objecttoekenning aan de recipiënsfunctie is dat deze term geen voorzetsel krijgt.

- 2 Hun voer_{(patiëns) (subject)} wordt de konijnen_{(recipiëns) (object)} om elf uur_(tjd) door *Marijke*_(agens) op het terras_(plaats) gegeven.

Het effect van de pragmatische roltoekenning is dat de geformuleerde linguïstische uitdrukking zich aanpast aan de situatie of context. De gedachte is dat de topicfunctie de inhoud van de zin verankert in de situatie of context. Een term met topicfunctie bevat bekende informatie en krijgt van de expressieregels geen klemtoon. Een term met focusfunctie bevat nieuwe informatie en krijgt van de expressieregels het hoofdaccent van de zin.³⁷ In principe kan elke constituent de topic- of focusfunctie krijgen. Het eerste voorbeeld met topic- en focustoekenning:³⁸

Op het terras_{(plaats) (topic)} geeft *Marijke*_{(agens) (subject)} om elf uur_(tjd) aan de konijnen_(recipiëns) hun voer_{(patiëns) (object) (focus)}.

Wanneer alle relevante gegevens zijn ingevoerd, is een volledig gespecificeerd abstract zinspatroon ontwikkeld (de onderliggende structuur of de clause), dat nu nog moet worden omgezet in een concrete linguïstische uitdrukking of uiting.³⁹

37 Ik laat in het midden of een zinsvorm die los staat van het werkelijke taalgebruik wel pragmatische functies toebedeeld kan krijgen. In de FG gaat men ervan uit dat er gradaties bestaan in de toekenning van topic- en focusfuncties. Ik ga daaraan voorbij. De topicfunctie wordt doorgaans toebedeeld aan een onbeklemtoonde constituent op de eerste zinsplaats.

38 Op het terras kan natuurlijk ook met contrastaccent worden uitgesproken. In dat geval heeft deze constituent ook een focusfunctie.

39 Ik heb mij hier beperkt tot een zinspatroon met een feitelijke inhoud, maar ook werkwoorden die een waarneming (zien, voelen) of cognitieve activiteit (denken, geloven) uitdrukken, worden op overeenkomstige wijze beschreven, zie 6.2.1.

Het omzetten, of liever gezegd, het formuleren van de concrete uitdrukking die met de conceptuele of onderliggende zinsvorm correspondeert, gebeurt door de expressieregels. Deze bestaan uit basisregels en strategieën. We kunnen de werking ervan als volgt beschrijven: de basisregels stellen op basis van de onderliggende structuur de neutrale zinsvorm van de uiting vast (het zinspatroon) en de strategieën bepalen, gegeven de concrete situatie en/of context, wat het effect is van de toegekende syntactische en pragmatische functies voor de uiteindelijke vorm van de uiting, die in de meeste gevallen een variant zal zijn van het zinspatroon (zie ook 1.6.4.4).

In de functionele grammatica wordt onderscheid gemaakt tussen lexicale woorden en functiewoorden. De lexicale woorden bevinden zich in de vorm van woordstammen of grondvormen van woorden (basispredikaatschema's en basistermen) in het lexicon, dat het vertrekpunt is voor elke vormgegeven uiting. Predikaatvormingsregels produceren niet alleen verbale predikaatschema's, maar ook afgeleide termen (woordgroepen of constituentpatronen) en satellieten: die zijn in hun vormgeving vergelijkbaar met termen. Verder produceren de predikaatvormingsregels afleidingen en samenstellingen: eveneens de grondslag voor predikaatschema's en termen.

Functiewoorden – lidwoorden, voornaamwoorden, voegwoorden en voorzetsels – zijn interpretaties door expressieregels van de abstracte gegevens uit de conceptuele of onderliggende zinsvorm. Zo wordt een term die geen subject- of objectfunctie krijgt, geformuleerd met een voorzetsel.⁴⁰ Een model van de functionele grammatica beschrijf ik in 6.2.2.1.

1.6.4.4 Regels, strategieën en de functionele zinsgrammatica

Taalregels zijn op te vatten als instructies om zinnen te bouwen. De toepassing van regels is zo vanzelfsprekend dat we vaak niet kunnen zeggen hoe ze eruitzien. We weten bijvoorbeeld dat het subject vormeigenschappen met het verbum finitum gemeen heeft (ze komen overeen in getal en persoon).⁴¹ Regels houden geen rekening met invloeden van (inter)persoonlijke, situationele of contextuele aard, ze bepalen de bouwprincipes van basispatronen (zinspatronen), de meest neutrale, de meest gangbare zinsvormen. In een basispatroon staat het subject op de eerste zinsplaats, gevolgd door het verbum finitum.⁴²

In de praktijk van het taalgebruik komen varianten van de basispatronen voor, zoals een afwijkende zinsvorm (bijvoorbeeld een passieve zinsvorm), een veranderd basis-

40 De patiensfunctie heeft nooit een voorzetsel volgens de theorie. Over voorzetselvoorwerpen wordt niet gesproken.

41 Ik geef de voorkeur aan de neutrale term *verbum finitum* (vf) boven de term *persoonsvorm* (pv). Daarnaast gebruik ik voor de infinitief of het deelwoord de term *verbum infinitum* (vinf).

42 Ik ga ervan uit dat de eerste persoon enkelvoud en de onvoltooid tegenwoordige tijdsvorm de neutrale vormkenmerken zijn van het mededelende zinspatroon.

volgordepatroon, bijvoorbeeld een zin met een bijwoord op de eerste zinsplaats of een variant waarin de zinsvorm beperkt is tot enkele woorden uit dat patroon. Een voorbeeld van een beperkt patroon levert het antwoord van B:

A Hoe laat bel je vanavond?

B Half tien.

Het antwoord van B. kan worden uitgebreid tot: *Ik bel (je) om half tien*. Omdat in de concrete situatie het relevante deel van het antwoord voldoende is, kan de rest worden gemist.⁴³

De belangrijkste functie van de regels is het beperken van de variatiemogelijkheden binnen zinsvormen en daardoor het garanderen van een minimale structurele samenhang binnen uitingen.⁴⁴

Naast regels heeft elke taal strategieën, flexibele werkwijzen die een taalgebruiker toepast wanneer hij bij de taalproductie rekening houdt met variabele voorwaarden, zoals de wisselende interactionele, situationele en contextuele gebruiksvoorwaarden. Het toepassen van een strategie betekent dat per taalgebruikssituatie de beschikbare gegevens worden overwogen en gecombineerd en dat uit deze gegevens de procedure wordt afgeleid die leidt tot de gewenste uitingvorm. Strategieën zijn dynamische regels en voor te stellen als *als... dan-instructies*.

Hoewel de functionele grammatica is georganiseerd vanuit de pretentie dat het taalgebruik centraal staat, er voor uitingen een semantisch vertrekpunt aangenomen wordt en de expressieregels voorwaarden beschrijven die de werking van strategieën doen veronderstellen, kan er geen sprake zijn van een werkelijke aanpassing van de beschreven uitingen aan de taalgebruikssituatie, omdat de zinsgrammatica geïsoleerde zinnen beschrijft die volgens het formele regelsysteem van de taal zijn opgebouwd. Interessant is dat de functionele grammatica dit mechanisme, dat ook geldt voor de traditionele grammatica, zo goed zichtbaar maakt.

1.6.4.5 De bruikbaarheid van het functionele grammaticamodel

Welke denkbeelden uit het functionele grammaticamodel zijn bruikbaar voor het functionele discoursmodel? Deze vraag leidt allereerst tot de constatering dat het functionele zinsmodel hinkt op twee gedachten: aan de ene kant gaat het uit van zinsvormen,

⁴³ Een ander voorbeeld, met een wijziging in de vorm van het werkwoord, is zeker weten, in plaats van: *dat weet ik zeker*.

⁴⁴ Hierdoor is het o.a. mogelijk beknopte uitdrukkingen uit te breiden tot zinnen, de herleidbaarheid van verwijzende taalelementen te controleren en noodzakelijke vormkenmerken van uitingen (bijvoorbeeld congruentie) te verantwoorden.

abstracte, contextonafhankelijke⁴⁵ ‘modellen’ voor uitingen en aan de andere kant voegen de syntactische, maar vooral de pragmatische functies contextafhankelijke informatie toe aan de zich ontwikkelende onderliggende structuur.

Hetzelfde probleem zien we bij de expressieregels. Gelet op het overwegend contextonafhankelijke proces dat het model beschrijft, moeten we aannemen dat de expressieregels voornamelijk regels zijn voor het produceren van regelmatige zinspatronen. Toch worden bij de expressieregels enkele belangrijke voorwaarden geschetst die de strategie van de taalgebruiker bepalen bij het vormgeven van in situaties en contexten passende uitingen (zie 6.2.2.3).

De vraag is welke plaats de formele zinsvormingsregels hebben binnen het functionele discoursemodel. Het model van de zinsgrammatica is als onderdeel van het functionele discoursemodel uitsluitend te gebruiken ter verantwoording van contextonafhankelijke, mogelijke zinsvormen. De zinsgrammatica is dan een schakel in het complexe mechanisme dat verantwoordelijk is voor de structurele en relationele coherentie van uitingen. Voor het verantwoorden van deze coherentie zijn in het kader van een discoursebenadering ten minste drie aanpassingen nodig van de grammatica- of expressieregels: ten eerste moet niet de zinsvorm maar de uiting opgevat worden als fundamentele analyse-eenheid. Ten tweede moet er een sterk accent liggen op strategieën, die immers per gebruikssituatie de vormgeving van uitingen bepalen. In de derde plaats moet de grammatica worden uitgebreid met een component die complexe zinnen beschrijft vanuit hun tekstuele functie.

1.6.4.6 Het didactische belang van de begrippen basisvorm en zinspatroon

De docent die zich bezighoudt met de didactiek van de opbouw van uitingen, streeft ernaar door een strategische aanpak de procedures te imiteren die een taalgebruiker toepast bij het vormgeven van uitingen, met het doel leerlingen te helpen de procedures bewuster toe te passen. Daarvoor is de basisvorm van de zin, het werkwoordschema, een belangrijk hulpmiddel: door de concrete uiting via het zinspatroon te vergelijken met de basisvorm, kunnen niet alleen de structurele en relationele samenhangen tussen tekstelementen herkend worden, maar kunnen ook de veranderingen in het zinspatroon zelf door vergelijking met het werkwoordschema worden herkend en verklaard. Ervaring met deze vorm van taalanalyse maakt het mogelijk sneller in een gesprek of tekst de invloeden van interactionele, situationele en contextuele factoren te herkennen en de thematische coherentie in het gesprek of de tekst te controleren.

Het zinspatroon, het product van het functionele zinsvormingsproces, is de neutrale vorm van de zin die losstaat van de invloed van de situatie, context en interactie. Het

45 Met contextonafhankelijkheid bedoel ik: de zinsvorming wordt niet beïnvloed door factoren van situationele of contextuele aard.

is de zinsvorm waarop geen strategieën zijn toegepast. De toepassingsmogelijkheden van de functionele begrippen basisvorm en zinspatroon bij de analyse van uitingen en bij het onderzoeken van de coherenties in tekst, pleiten ervoor het functionele begrippenapparaat te gebruiken als hulpmiddel in dienst van de taalbeschouwingsdidactiek.

1.6.5 Taalverzorging

In een aantal opzichten heeft taalverzorging een nauwe relatie met formele zinsvorming, namelijk als de nadruk ligt op de eisen die gesteld worden aan het toepassen van spellingregels, aan congruentie, samentrekking, voegwoordgebruik en de terugvindbaarheid van het antecedent van verwijzende woorden. Maar er gelden ook formele eisen voor het gebruik van functiewoorden, woorden waarvan het gebruik grammaticaal bepaald is, zoals het juiste gebruik van omdat en doordat, het juiste gebruik van hen en hun, voorzetselgebruik, contaminaties (iemand optelefoneren) enzovoort. Boeken als *Schrijfwijzer* (Renkema, 1989 of later) en publicaties over formuleren besteden veel aandacht aan dergelijke aspecten van taalverzorging.

De eisen die aan een juiste woordkeuze gesteld worden zijn vooral conventioneel bepaald: normen als de mate van formaliteit en passendheid in het gekozen domein spelen een rol.

De laatste jaren wordt het begrip 'taalverzorging' vanuit een discoursebenadering in verband gebracht met goed taalgebruik: de kwaliteit van een gesprek of tekst wordt onder andere afgemeten aan de kwaliteit van de coherenties in tekst: in een tekst moet elk van de drie beschreven coherentieniveaus consistent zijn. Daarmee verschuift de aandacht voor correctheid op lokaal niveau of zinsniveau naar correctheid op globaal of tekstniveau: de onderdelen van een tekst behoren goed op elkaar aan te sluiten. Tegelijk is er ook meer aandacht voor de relatie tussen schrijver en lezer, dat wil zeggen voor de invloed van niet-linguïstische factoren op het taalgebruik.⁴⁶ Het doel van aandacht voor taalverzorging is daarmee het bevorderen van verzorgd taalgebruik geworden, niet van formeel taalgebruik onder alle omstandigheden.

De functionele discoursebenadering sluit goed aan bij deze ontwikkeling in de eisen die taalverzorging aan taalgebruikers stelt. Het basispatroon, de complexe zinsvorming en het strategiegebruik kunnen bij de controle van de correctheid, consistentie en de afstemming van taalgebruikers op elkaars bijdragen nuttige hulpmiddelen zijn.

Aan de andere kant veronderstelt goed taalgebruik bewuste aandacht voor de consequenties die aantrekkelijk en afwisselend formuleren op het niveau van uitingen heeft. De aandachtspunten daarbij zijn zonder enige twijfel van taalkundige aard. zorgvuldig taalgebruik heeft ten opzichte van verzorgd taalgebruik een extra linguïstische dimensie (zie 7.5.6).⁴⁷

⁴⁶ Zie Renkema (2000)

⁴⁷ De termen verzorgd taalgebruik en zorgvuldig taalgebruik ontleen ik aan Koefoed (1987b)

1.6.6 Samenvatting

Bij de structureel-relatieve (of grammaticale) coherentie gaat het om de vraag wat uitingen zijn, welke invloed taalregels hebben op de vormgeving van uitingen en welke verhouding er bestaat tussen regels en strategieën bij de vormgeving van uitingen.

De relationele samenhang tussen tekstelementen hangt niet alleen af van formeel uitgedrukte verbanden, maar ook van niet expliciet aangegeven betrekkingen tussen tekstelementen in de context van de thematische uitwerking. Tussen deiktische en structureel-relatieve coherentie bestaat eveneens een zekere wederzijdse afhankelijkheid: de verwijzende woorden die de inhoud van een uiting situeren, zijn ook structurerende elementen in de tekst. Anders gezegd: de structureel-relatieve coherentie bepaalt samen met de deiktische en thematische coherentie de kwaliteit van een gesprek of tekst.

In het functionele discoursmodel is de eenheid van analyse de uiting, de drager van de informatie die een spreker in één beurt geeft. Dit begrip 'uiting' is ook toepasbaar op geschreven teksten.

Een uiting bestaat uit een samenstel van teksteenheden: chunks, zinsvormen en met zinsvormen verwante constructies die weer met een zinsvorm kunnen zijn samengevoegd tot complexe zinnen. De ordening in gesprekken is voor een belangrijk deel herkenbaar aan het gebruik van chunks, maar voor de structureel-relatieve coherentie in teksten zijn vooral zinsvormen en complexe zinnen belangrijk, evenals de volgorde waarin bijzinnen met hoofdzinnen zijn verbonden.

Ik ben nagegaan welke rol de functionele zinsgrammatica kan spelen in de productie van uitingen. Doordat het begrippenapparaat en de expressieregels in feite een contextonafhankelijke zinsproductie veronderstellen, kan de zinsgrammatica geen uitingen beschrijven. Met het doel de structureel-relatieve coherentie in teksten te achterhalen zijn het functionele begrippenapparaat en het door fundamentele regels geproduceerde basispatroon praktisch bruikbaar als analytisch instrumentarium voor taalbeschouwing.⁴⁸

1.7 Toepassingsmogelijkheden

Hoe bruikbaar voor de onderwijspraktijk is het functionele discoursmodel en de daarmee samenhangende linguïstische dimensies van het taalgebruik?⁴⁹ Ik zal aan de hand van enkele voorbeelden laten zien wat het effect is van taalkundige kennis op de vormgeving van gesprekken en teksten. Uitgaan van discourse wil zeggen dat de taalkundi-

⁴⁸ Ik presenteer het basispatroon of het zinspatroon als een concrete neutrale zinsvorm met een basiszinsvolgorde, maar in de FG is het een abstracte, geformaliseerde, nog niet door expressieregels beïnvloede structuur. In de praktijk is zo'n abstracte structuur niet bruikbaar.

⁴⁹ Zie ook 7.4.5 en 7.5.5

ge indicaties centraal staan die kenmerkend zijn voor de drie coherentietypen, indicaties die onder invloed staan van niet-linguïstische factoren in het taalgebruik. Daarom is gespreks- en tekstanalyse de aangewezen methode om het effect van de coherentietypen in taalgebruik te achterhalen. Een gesprek of tekst is *deiktisch coherent* als er sprake is van een herkenbare linguïstische verankering van de gespreks- of tekstinhoud in het discussiedomein dat van de spreker of schrijver uit gezien, afwisselend wordt verdeeld in gebieden van direct en indirect focaal referentieel belang. Bepaalde lidwoorden, verwijzende woorden en finiete werkwoordsvormen zijn de indicaties van deze vorm van coherentie.

Een gesprek of tekst is *thematisch coherent* als de gebruikte lexicale en verwijzende woorden een samenhangend beeld opleveren van het uitgewerkte thema (of onderwerp).

Als in een gesprek of tekst in de vormgeving en in de opeenvolging van de uitingen het patroon van de gespreks- of tekstopbouw herkenbaar is, spreekt men van *structureel-relatieve coherentie*. Aangezien de invloed van niet-linguïstische factoren bij gespreksanalyse (1.7.1) sterker is dan bij tekstanalyse (1.7.2), is te verwachten dat teksten meer expliciete structureel-relatieve coherentie vertonen dan gesprekken.

In 1.8 zal ik aangeven welke inhoud kenmerkend is voor de taalgebruiksgrammatica die de voor de gespreks- en tekstanalyses voorwaardelijke kennis beschrijft.

1.7.1 Voorbeelden van taalkundige gespreksanalyse

Ik presenteer drie uiteenlopende gespreksfragmenten, ga na welke discorsekenmerken ze hebben en hoe de coherentietypen en de samenhang ertussen worden vormgegeven.

Voorbeeld 1: Een spontaan tafelgesprek

- 1 David: Mom, I, give me a rest, give it a rest. I didn't think about you. I mean, I would rather do it. <unclear> some other instance in my mind.
Mother: Yeah, well I can understand you know, I mean <unclear> Hi I'm David's mother, try to ignore me.
- 5 David: I went with a girl like you once. Let's serve this damn chilli.
Michael: Okay, let's serve the chilli. Are you serving or not dad?
Father: Doesn't matter.
Mother: Would you get those chips in there. Michael, could you put them with the crackers?
- 10 Father: Here, I'll come and serve it honey if you want me to.
Mother: Oh wait, we still have quite a few.
David: I don't see any others.
Mother: I know you don't.
David: We don't have any others.

- 15 Mother: Yes, I got you the big bag I think it will be a help to you.
 Father: Here's Mom's.
 Michael: Now this isn't according to Grandpa now.
 Mother: Okay.
 Michael: The same man who told me it's okay <unclear>
- 20 Mother: Are you going to put water in our cups? Whose bowl is that.
 Michael: Mine.
 Mother: Mike put all the water in here. Well, here we are
 Father: What.
 Mother: Will y'all turn off the TV?
- 25 Father: Pie, I'll kill you, I said I'd take you to the bathroom.
 Mother: Man, get your tail out of the soup – Oh sorry – Did you hear I saw Sarah's sister's baby?
 Michael: How is it?
 Mother: She's cute, pretty really.
- (De tekst is overgenomen uit: Biber et al. (1999, 1040).

Analyse

Op het eerste gezicht is er aan dit tafelgesprek tussen een vader, moeder en twee zoons, David en Michael, nauwelijks een touw vast te knopen. De lezer van dit weergegeven tafelgesprek ontbeert de videoregistratie ervan. De situatie waar het gesprek deel van uitmaakt, is als volgt. Het fragment begint als David zich tegenover zijn moeder verontschuldigt voor een opmerking die door zijn moeder als onprettig wordt opgevat. De familie gaat aan tafel, terwijl de tv nog aanstaat. Aan het eind van het fragment treedt Pie, de kat op, die op tafel springt, en verspringt het gesprek van het tafelgebeuren naar de baby van Sarah's zuster. De tekst vertoont een minimum aan formele structuur, begin en einde zijn willekeurige cesuren in de stroom van uitingen en overgangen worden abrupt midden in spreekbeurten gemaakt.

In de discourseanalyse maakt men onderscheid tussen de boodschap en de vormgeving ervan (6.3.2.3-4).⁵⁰ Dit gespreksfragment kan worden opgevat als een onderdeel van een interactie. Daarbinnen vinden we enkele min of meer afgeronde fasen, herkenbare onderdelen of transacties. Zo gaan de regels 1-5 over de door David gemaakte opmerking en in 5 zien we de overgang naar het tafelritueel, dat drie onderdelen heeft: het rondnemen van de chilli, van chips en crackers en het inschenken van water (5-22), onderbroken door een verwijzing naar de opvatting van grootvader. In de tweede helft van 22 en in 23 en 24 komt de tv ter sprake, in 25 en 26 het optreden van de kat en in 26 is er een abrupte overgang naar een pasgeboren baby van Sarah's zuster. Typerend voor spreektaal zijn een verspreking (1) en enkele onverstaanbare uitdrukkingen.

⁵⁰ De vormgeving van de boodschap is een thematisch proces, de formulering ervan een grammaticaal en de articulatie ervan een fysiek proces.

Doordat de uitspraken handelingen begeleiden, komen gestructureerde beurten of nette beurtparen (exchanges) en formele beurtwisselingen sporadisch voor. Een exchange vinden we bijvoorbeeld binnen het eerste onderdeel (1-5). Een ander voorbeeld vinden we in 22-23: de moeder zegt: *Here we are* en de vader reageert met *What?* De meeste gespreksbijdragen van de tafelgenoten vertonen slechts samenhang tegen de achtergrond van de situatie.

Elke gespreksbijdrage of move bestaat uit één of meer discourseacts. Een move is een inhoudelijke taalgebruikseenheid die correspondeert met één of enkele uiting(en) en een discourseact is de inhoud van een tekstelement. Binnen een discourseact vinden we in gesproken taal subacts, intonatief te onderscheiden onderdelen van een discourseact, die in gesproken taal vaak bestaan uit chunks, losse woordjes of onanalyseerbare woordcombinaties. Vaak worden deze chunks met enige nadruk uitgesproken (ze dragen een focusaccent). Subacts kunnen bestaan uit interactionele expressies, onvolledige zinsvormen, stereotiepe uitdrukkingen en normaal gebouwde zinsvormen.

Het tafelgesprek laat een aantal van zulke subacts zien:⁵¹

- uitdrukkingen van meeleven of emotionele expressies (*yeah, yes, okay, sorry*);
- sociaalbindende expressies (*here, O wait*), aansprekingen (*mom, Michael, honey, Pie, man*);
- gespreksstructureerende subacts of routines (*I mean, you know, well, here we are, Oh*);
- elliptische uitdrukkingen, het noemen van of verwijzen naar een entiteit, tijd, plaats of anderszins in antwoord op een vraag (*mine*);
- veelgebruikte complete zinsvormen (cliché's) (*give it a rest, doesn't matter, how is it?*) en modale uitdrukkingen (beleefdheidsvormen) (*I would rather, could you...*);
- zinspatronen, gevormd met veel voorkomende vaste woordcombinaties (collocations). Dat geldt voor de meeste van de gebezigde uitingen.

De uitingen bestaan uit een enkele discourseact of een combinatie van subacts: een chunk, een combinatie van chunkachtige uitdrukkingen en enkelvoudige zinsvormen, met inbegrip van zinsvormen met een inbedding, zoals *I think it will be a help to you. I'll come and serve it honey if you want me to* is een voorbeeld van een complexe zin die uit drie tekstelementen bestaat: *I'll come // serve it honey // if you want me to*.

De eerste drie typen subacts (chunks) hebben geen grammaticale structuur, maar zijn wel intonatief sterke gesprekseenheden: ze worden gearticuleerd met klemtoon (focusaccent). In het functionele discoursemodel ontvangen ze dit situatieafhankelijke accent rechtstreeks van de expressieregels.

De vierde kan op enigerlei wijze met zinsvorming in verband worden gebracht en de laatste twee zijn voorbeelden van situatiegebonden zinsvorming.

51 Bij de analyse van de subacts heb ik gebruik gemaakt van Mackenzie (te verschijnen) en van de categorieën uit Verhallen en Verhallen (1994, 49).

Het taalgebruik is eenvoudig en interactionele expressies hebben in het gesprek de overhand. Dat is logisch omdat de situatie waarin taal gebruikt wordt, in een dergelijk gesprek dominant is.

De coherenties

De deiktische coherentie. Met uitzondering van de beleefdheidsvormen, hebben de werkwoordsvormen de tegenwoordige tijd; dat betekent dat de spreker direct betrokken is bij wat in de situatie aan de orde is. De thematische en structureel-relationale samenhangen worden in dit gesprek niet zozeer verbaal uitgedrukt, maar voorondersteld of zijn geïmpliceerd door de inbedding van de uitingen in de vertrouwde interactionele situatie van de gezamenlijke maaltijd. In een dergelijk spontaal gesproken gesprek bepaalt de situationele context de integratie van de verschillende typen samenhangen in tekst.

Voorbeeld 2: Argumentatie in een spontaan gesprek⁵²

- Harry1: 'Nou ik je dus toch rustig spreek: heb je eigenlijk nog nagedacht over je verjaardag? Doe je er iets aan of niet?'
- Jan-Willem1: 'Ik dacht eraan een feestje te geven. Dat lijkt me wel aardig, geloof ik. Ja toch? Laten we het er maar meteen even over hebben hoe ik dat met de uitnodigingen doe. Ik bedoel, zal ik Mirjam nu wél of niet vragen?'
- Harry2: 'Mirjam? Zeker vragen. Absoluut!'
- Jan-Willem2: 'Ik vind zelf eigenlijk van niet.'
- (Jaap komt binnen en gaat bij Harry en Jan-Willem zitten.)
- Jaap1: 'Zo mannen, nog wat nieuws?'
- Jan-Willem3: 'Hoe bedoel je, nieuws? Neem trouwens koffie.'
- Harry3: 'Hallo, Jaap. Je komt weer bijzonder gelegen.'
- Jaap2: 'Die koffie is veel te sterk geworden. Waar ging het over?'
- Jan-Willem4: 'Of ik Mirjam voor mijn verjaardagsfeestje zou vragen.'
- Jaap3: 'Tuurlijk, altijd doen.'
- Harry4: 'Jaap, bemoei je d'r niet mee. Laat Jan-Willem en mij dat nou rustig samen uitpraten. Ik zou wel eens willen weten, Jan-Willem, wat jij er nou precies tegen hebt als Mirjam komt.'
- Jaap4: 'Van mij mag ze komen!'
- Harry5: 'Dat zal je vrouw leuk vinden om te horen. Maar ik praat nu met Jan-Willem: wat is er tegen als ze komt? 't Is jouw verjaardag dus jij moet het maar zeggen.'
- Jan-Willem5: 'Maar jij wil haar er toch zo graag bij hebben. Ik vind dat jij eerst maar eens moet zeggen waarom ze er zo nodig bij moet zijn.'

⁵² Zie ook Jacobs en Jackson (1997).

- Harry6: 'Nogmaals: het is jouw verjaardag, dus jij moet maar zeggen waarom ze niet welkom is.'
- Jan-Willem6: 'Ik krijg anders sterk de indruk dat jijzelf ook iets vindt. Dan moet je ook zeggen waarom.'
- Jaap5: 'Komen jullie er een beetje uit samen? Laat toch gewoon komen. Ze zit toch niet altijd zo te zeuren. Heeft één van jullie Peter trouwens nog gezien?'
- Jan-Willem7: 'Nee, Peter heeft afgedaan – de slijmerd.'
- Harry7: 'Wil je soms dat het weer zo'n saaie bedoening wordt? Mirjam is de leukste vrouw die ik in tijden heb ontmoet.'
- Jan-Willem8: 'En wou jij soms dat ik zelf wegbleef. Mirjam moeten we niet vragen: dan komt Peter ook!'
- Harry8: 'O.K., dan exit Mirjam.'
- Jaap6: 'Zijn jullie het weer lekker eens?'
- Harry9: 'Geef mij maar een pilsje.'
- Jan-Willem9: 'Nou, wat doen we nou? Uitnodigen?'
- Harry10: 'Nee hoor, ik heb je toch gelijk gegeven? Jij je zin. Doe maar niet.'

Overgenomen uit: F.H. van Eemeren en R. Grootendorst (1987): 'Het analyseren en beoordelen van betogende teksten.' *Tijdschrift voor taalbeheersing* 9.1, pp 51-52. De tekst staat ook in Van Eemeren en Grootendorst (2000a, 104-105). In de oorspronkelijke tekst zijn de regels genummerd en in mijn weergave de sprekers.

Analyse

Dit gesprek lijkt zich af te spelen op een studentenkamer, tussen twee, later drie vrienden. Het is een afgeronde fase uit een interactie en heeft één onderwerp: de vraag of Mirjam op het feest van Jan-Willem (verder J-W) moet worden uitgenodigd. Naast de argumentatieve onderdelen van het gesprek vinden we beurtparen die de onderlinge relaties dienen (Jaap1, J-W3, Harry3, Jaap2), (Jaap5, J-W7) en (Jaap6, Harry9). De argumentatie heeft vier fasen: de confrontatie-, de openings-, de argumentatie- en de afsluitingsfase.⁵³

Na een inleiding komt de vraag aan de orde: Mirjam vragen of niet? De vraag wordt herhaald na binnenkomst van Jaap (J-W4). De tegenovergestelde standpunten: Mirjam moet komen (Harry2) versus Mirjam moet niet komen (J-W2) worden nog twee keer herhaald (J-W4, Harry4, Harry5, J-W5).

Op deze confrontatiefase volgt de openingsfase: de vraag naar argumenten (J-W5, Harry6, J-W6). Deze worden in (Harry7, J-W7) door beide opponenten gegeven (de argumentatiefase). De afsluitingsfase volgt in (Harry8, herhaald in Harry10).

⁵³ De analyse van argumentatie in vier fasen is kenmerkend voor de argumentatietheorie van Van Eemeren en Grootendorst.

Aan de argumentatiefase wordt een subargumentatie gekoppeld ter ondersteuning van het argument van (J-W8).

In deze discussie zijn de beurtparen of exchanges goed herkenbaar. De uitingen, de verbale vormgeving van de discourseacts binnen de beurten of moves, bestaan overwegend uit zinsvormen, vergelijk (J-W1) en (Harry5 en 6). Het sterk verbale karakter van het gesprek is mogelijk gevolg van het geschoolde niveau van de gesprekspartners en aard van het gesprek (een argumentatie).

Een discourseact als Jaap1 bestaat uit twee subacts. Harry3 bestaat uit twee discourseacts, waarvan de eerste uit twee subacts bestaat.

Voorbeelden van subacts die kenmerkend zijn voor gesprekken zijn:

- uitdrukkingen van meeleven of emotionele expressie: ja toch?, absoluut!, tuurlijk, nee, O.K., de slijmerd;
- sociaalbindende expressie: zo mannen, Hallo, Jaap: begroetingen;
- gesprekstructurende uitdrukkingen: nou ik je toch even rustig spreek, opent het gesprek; nogmaals: herhaalt de vraag om argument. Nou, vraag naar een zeker antwoord;
- ellipsen: zeker vragen, altijd doen, uitnodigen? Jij je zin;
- clichés: nog wat nieuws, hoe bedoel je, nieuws? doe maar niet.

Het taalgebruik is in vergelijking met het tafelgesprek, alleen al door de sterkere structurering, het onderwerp en het gebruik van zinsvormen, minder situatieafhankelijk.

De coherenties

De deiktische coherentie. De verankering van de uitingen in de situatie blijkt uit de met de beurtwisseling synchrone perspectiefwisseling van de sprekende personen en het gebruik van de tegenwoordige tijdvormen. J-W2 gebruikt 'dacht' in plaats van 'denk', waarmee modaliteit wordt uitgedrukt die de ander de gelegenheid geeft een ander standpunt in te nemen.

Jaap2 gebruikt de vorm 'ging' in plaats van 'gaat'. Door het gebruik van 'ging' geeft Jaap te kennen dat de discussie zich voor hem in een domein afspeelt, waar hij niet sterk bij betrokken is. In J-W4 wijst het gebruik van 'zou' op de twijfel over het voornemen en in Harry4 wijst het gebruik van 'zou' op niet directe betrokkenheid, die als beleefdheidsvorm kan worden geïnterpreteerd. Hetzelfde geldt voor 'wou' in J-W8.

De thematische coherentie wordt bepaald door het centrale onderwerp: de argumentatie over de vraag of Mirjam al dan niet moet worden uitgenodigd, enkele zijpaden in het gesprek daargelaten. Hoewel argumentatie in het algemeen sterk leunt op de structureel-relatieve coherentie, is er hier weinig te merken van argumentatieve discoursemarkers, want de discussie wordt op indirecte wijze gevoerd en men gebruikt vooral de vraagvorm.

Een enkele indicatie van het argumentatieve verband kunnen we veronderstellen in J-W8: We moeten Mirjam niet vragen, want als we haar vragen, komt Peter ook.

Ook in dit gesprek kan de samenhang tussen deiktische, thematische en structureel-relatieve eigenschappen alleen worden aangenomen door de situationele inbedding van het gesprek in aanmerking te nemen. Het beroep op achtergrondkennis dat de gesprekspartners doen, bevordert de invloed van vooronderstellingen op het verloop van het gesprek en het gebruik van indirectheid in de argumentatie.

Voorbeeld 3: Een telefoongesprek

DG1: DG

HR2: met H, hallo

DG2: ha H

HR3: zeg, was jullie telefoon stuk of had je de stekker eruit getrokken, ik heb zondagavond wel vier keer gebeld

DG3: nee die was stuk, eh de leiding langs de weg is pas vernieuwd maar eh kennelijk wat slordig.

HR4: wat hadden ze dan gedaan?

DG4: niet goed gesoldeerd en met al die regen was er sluiting ontstaan

HR5: oh, eh, zeg, de reden waarom ik bel is om te zeggen dat ik morgenavond niet kom

DG5: heb je d'r tabak van?

HR6: ja, en ik heb die lui een briefje geschreven dat ik helemaal niet meer kom

DG6: ja, erg veel gebeurt er niet

HR7: nee, die cursus valt me erg tegen, en als er nog iets speciaals is dat ik wil weten heb ik dat boek altijd nog dan zoek ik het wel op

DG7: ja, nou, ik ga nog een paar keer denk ik, eh maar het eind zal ik ook wel niet halen

HR8: nee, zeg, doen jullie eigenlijk nog wat met de kerstdagen?

DG8: nou ik geloof van niet, wou je langskomen?

HR9: nou, misschien wel maar dan bel ik eerst wel, ik dacht erover om naar Duitsland te gaan

DG9: er ligt vast veel sneeuw in die hoek

HR10: ja ik vind het ook te riskant ik ga denk ik maar niet

DG10: nee als je niet met de trein wil zou ik het ook niet wagen

HR11: nou, goed ik zie wel, maar je weet het dus van die cursus, en ik bel nog wel als er iets is of zo

DG11: OK

HR12: tot ziens

DG12: ja dag

(Tekst overgenomen uit Hartveldt 1982, p. 99.)

Analyse

Het telefoongesprek is een afgerond geheel, met een duidelijke opening en een duidelijke afsluiting, vgl. DG1, HR1, DG2 en HR11, DG11, HR12, DG12.

In dit gesprek zijn, buiten de begroeting en de afronding, drie fases (transacties) te herkennen: het fragment over de kapotte telefoon, het fragment over de cursus en het fragment over kerst. HR11 komt in zijn afronding op het tweede fragment terug, waardoor het centrale karakter van dit thema wordt onderstreept. Er is steeds sprake van twee beurtparen; HR neemt steeds het initiatief voor een volgend onderwerp: zeg (HR3), Oh, eh (HR5), nee, zeg (HR8), nou, goed ik zie wel (HR11).

Elke move is steeds één discourseact, vormgegeven in één uiting. De discourseacts bestaan in veel gevallen weer uit subacts die variëren van een enkele chunk tot een combinatie van zinsvormen. Voorbeelden van subacts die kenmerkend zijn voor het gesprek:

- uitdrukkingen van meeleven of emotionele expressie: verschillende keren *nee*, *ja*;
- sociaalbindende expressie: DG, met H, hallo, ha H, OK, tot ziens, *ja dag*;
- gespreksstructurende uitdrukkingen: *zeg*, *oh*, *eh*, *ja nou*, *nou goed ik zie wel*. Ook *nou* (DG8, HR9) kan als structurerend gezien worden. Deze woordjes markeren de beurtovername;
- ellipsen: DG (DG1), *niet goed gesoldeerd* (DG4);
- veelgebruikte volledige zinsvormen (cliché's): *heb je d'r tabak van?* (DG5).

Het taalgebruik is aangepast aan de gezamenlijke achtergrondkennis; zeker in HR5-DG7 is er sprake van een gemeenschappelijk referentiekader. De besproken situatie blijft op de achtergrond, zoals blijkt uit dat ik *morgenavond niet kom* (HR5). Zo worden ook de referenten van de gebruikte verwijzingen voorondersteld. Dat blijkt bijvoorbeeld uit *die lui*, *er gebeurt niet veel*, *die cursus*.

In HR3-DG4 wordt eveneens een gemeenschappelijke achtergrondkennis verondersteld, dat blijkt bijvoorbeeld uit: *wat hadden ze dan gedaan* (HR4). De verwijzing *ze* veronderstelt bekendheid met de referent. Door uit te gaan van gemeenschappelijke achtergrondkennis, creëren de gesprekspartners een sfeer van vertrouwelijkheid.

In het gedeelte HR8-DG10 wordt het gesprek erg vaag. Dat blijkt o.a. uit de vraag: *doen jullie eigenlijk nog wat met de kerstdagen?* en uit het vervolg waarin alternatieven elkaar afwisselen, zonder dat het tot een omlijnd plan komt.

De coherenties

Gezien vanuit de actuele telefoneersituatie, spelen in dit gesprek drie andere domeinen een rol: het domein van de situatie, aangeduid door 'zondagavond', het domein van de cursus en het domein van de kerstdagen. Deze domeinen worden aanwezig gesteld in het hier en nu van het gesprek.

In het fragment HR3-DG4 beziet de spreker (HR3) de situatie vanuit zijn perspectief als niet van direct focaal belang. Dat blijkt uit het gebruik van *jullie* en de verleden tijdvormen. Uit de reactie van DG blijkt dat vanuit zijn perspectief alleen het pas vernieuwd zijn van de leiding van actueel referentieel belang is, voor het overige is de situatie voor hem evenmin nog actueel. Zie bijvoorbeeld het gebruik van *die in die regen* (DG4). Het effect van de gebruikte werkwoordsvormen is een zekere afstandelijkheid tussen de gesprekspartners.

In het fragment HR5-DG7 hebben alle werkwoorden de tegenwoordige tijdvorm. Deze vormen markeren de actualiteit die het onderwerp voor beide gesprekspartners heeft en dat bevestigt de observatie uit de structurele analyse dat dit onderwerp de kern van het gesprek vormt. De aanwijzende voornaamwoorden (*die, dat*) verwijzen naar een niet-actuele situatie: het veronderstelde gemeenschappelijke kader dat wel tot het besproken domein behoort, maar niet van direct focaal referentieel belang is.

Het derde fragment (HR8-DG10) heeft betrekking op een mogelijke toekomstige situatie. Er is sprake van tegenwoordige tijdvormen, die aangeven dat het onderwerp voor de spreker van actueel referentieel belang is (*doen, geloof, bel, ligt, vind, denk, wil*). Daarnaast zijn er verleden tijdvormen (*wou, dacht, zou*) die afstand scheppen tot het actuele aandachtsveld en dat geldt voor beide sprekers. De afwisseling van deze werkwoordsvormen is een indicatie van de onzekerheid en vaagheid die eerder werden geconstateerd.

Thematisch leunt het gesprek in elk van de drie fragmenten sterk op de veronderstelde gemeenschappelijke achtergrondkennis in elk van de domeinen. In het eerste fragment kan thematische coherentie alleen worden aangenomen op voorwaarde dat de gesprekspartner zich nauwkeurig de gang van zaken bij het vernieuwen van een leiding langs de weg kan voorstellen. Dat geldt ook voor het tweede fragment.

Het derde fragment is thematisch onsamenhangend. Op de vraag: *wou je langskomen?* (DG8), die een logisch vervolg is op de vraag van HR5, volgt de mededeling: *ik dacht erover naar Duitsland te gaan* (HR9). De implicatie van de bijdrage van DG10 is dat HR met de auto zou willen gaan. Het frequente gebruik van *niet* in het laatste fragment versterkt in combinatie met de modaliteit van het tekstelement net als de verleden werkwoordsvormen de onzekerheid en vaagheid van dit gespreksonderdeel.

Structureel-relatieve vallen enkele complexe zinnen op als onderdeel van moves (HR3, DG3, HR7, DG7, HR9, HR11). Twee expliciet voorwaardelijke tekstelementen zijn te vinden in HR7 en DG10 en een concluderend *dus* dat in feite het tweede fragment afrondt, staat in HR11.

Sterker dan de vorige voorbeelden vertoont dit gesprek structurele discoursekenmerken. Evenals de vorige gesprekken leunt het gesprek sterk op de situationele en interactionele factoren die elke conversatie beïnvloeden. De interpretatie van de gebruikte deiktische middelen blijkt een belangrijke indicatie te zijn voor het inzicht in de aard van het gesprek. De thematische opbouw van een onderwerp blijft fragmentarisch door

de vele vooronderstellingen in het gesprek en ook de structureel-relatieve samenhang blijft daardoor grotendeels onuitgesproken.

1.7.2 Voorbeelden van tekstanalyse

Analyse

Deze reclamebrief heeft vier alinea's. In de eerste zet de ondertekenaar uiteen dat hij met de aangeschrevene op een open manier van gedachten wil wisselen over Mercedes-Benz (verder M-B), in de tweede beschrijft hij zijn doel: een dialoog voeren met de klant door op maat gesneden informatie van de kant van M-B (lees: het voorbereiden van de klant op het kopen van een M-B) en door het kopen van een M-B door de klant.

In de derde alinea geeft de schrijver aan hoe het contact zal moeten verlopen en in de vierde rondt hij deze aanzet tot een dialoog af.

Het meest opvallende van de tekst is de toonzetting: de schrijver past kennelijk bij zijn benadering van de klant het moderne communicatiebeginsel toe dat taalgebruik interactie is. Niet alleen is de brief individueel gericht, maar ook wil de maatschappij met de potentiële klant 'in gesprek' raken en spreekt de firma hem/haar direct aan.

De coherenties

De deiktische coherentie. Zowel de gebruikte persoonlijke en aanwijzende voornaamwoorden als de finiete werkwoordsvormen zijn actualiserend: ze plaatsen de inhoud van de brief binnen het situationele kader van de ontmoeting tussen de vertegenwoordiger van M-B en de aangesprokene.


De thematische presentatie is niet sterk samenhangend, maar steunt op commerciële vooronderstellingen. Op de nietszeggende uiting: 'de wereld zit vol verrassingen' volgt een gevolgtrekking (zo), waarna de mededeling dat M-B op deze manier' met 'u' van gedachten wil wisselen. Op deze manier sluit niet aan bij de vorige uiting. Daarna volgt de inhoud van wat M-B zich van de gedachtewisseling voorstelt en de manier waarop.

De vooronderstelling is dat de aangesprokene in M-B is geïnteresseerd en de implicatie die hem/haar wordt opgedrongen is dat hij/zij snel het initiatief, dat M-B genomen heeft (!), over zal nemen. In de 2e alinea wordt de geïntroduceerde bedoeling uitgewerkt. De implicatie is dat M-B voor de aangesprokene de ideale auto heeft.

In de 3e alinea zit een addertje onder het gras: het de klant gemakkelijk maken bij het vinden van de ideale auto houdt in dat M-B gegevens over hem krijgt. De klant dient verder meteen actie te ondernemen: hij/zij moet een brochure over het gewenste type M-B aanvragen.

In de 4e alinea hoopt M-B op een interessante en onderhoudende dialoog: de vraag is waar 'onderhoudend' betrekking op heeft en voor wie de dialoog interessant zou kunnen zijn.

Voorbeeld 1: Mercedes-Benz in dialoog met de klant


Mercedes-Benz

De heer/mevrouw

Amsterdam, 31 augustus 2000

Geachte heer/mevrouw


De wereld zit vol verrassingen. Zo zult u misschien verbaasd hebben opgekeken bij het ontvangen van deze brief en bijhorende brochure. Wij willen op deze manier met u van gedachten wisselen. Over mobiliteit in het algemeen en de wereld van Mercedes-Benz in het bijzonder. Open, helder en informatief, waarbij wij het initiatief graag aan u overlaten.

Met deze introductie tot ons merk hopen wij met u tot een dialoog te komen. Wij over onze wereld, visie en filosofie. U over uw wensen over auto's en mobiliteit. Een uitwisseling van gedachten, die moet leiden tot op maat gesneden informatie. En uiteindelijk tot de voor u ideale auto.

Mercedes-Benz wil het u daarbij zo gemakkelijk en interessant mogelijk maken. In de bijgevoegde brochure vindt u een vragenlijst. Het invullen zal u niet meer dan een paar minuten van uw kostbare tijd kosten. U kunt dan ook meteen aanvullende en meer specifieke brochures aanvragen over de merkwaarden van Mercedes-Benz.

Wij hopen dat deze kennismaking het begin zal zijn van een interessante en vooral onderhoudende dialoog.

Met vriendelijke groet,
DaimlerChrysler Nederland B.V.


Bram Schot
Directeur
Divisie Mercedes-Benz Personenwagens

Over de structureel-relatieve aard van de tekst is weinig op te merken. De tekst is opgebouwd uit eenvoudige, korte zinnen. Relaties blijven voor een belangrijk deel impliciet. De eerste en tweede alinea worden afgesloten met een elliptische uiting.

Samenvatting

Zoals in een reclametekst te verwachten is, is de tekst deiktisch coherent: er wordt een intieme situatie geschetst waarin twee deelnemers betrokken zijn. Structureel-relatio-

neel is de tekst weinig interessant. De tekst heeft een eenvoudige opbouw en er zijn nauwelijks expliciete relaties. Dat heeft te maken met de sterke suggestie die van het gepresenteerde thema uitgaat. De thematische uitwerking van de brief is het belangrijkste en dat is typerend voor reclame: er wordt veel onuitgesproken gelaten en er wordt een zekere druk uitgeoefend om tot actie over te gaan. Interessant is dat het middel daarbij de communicatiestrategie is. Het gebruik van deze strategie is echter niet erg overtuigend door de ongevraagde en wat onbeholpen aard van de werving.

Voorbeeld 2: Introduceren en prediceren

Wat gaat er door de solist heen bij een fluitconcert in de Kuip?

- 1 De scheidsrechter. Het publiek fluit als hij het veld op komt. Hij vindt het niet erg. Hij fluit zelf ook als het publiek het veld op komt. “Zeg zwarte, een beetje rustig aan vandaag hè”, klinkt het van de tribune.
- 2 Hij hoort het niet meer. De ‘scheids’ wordt geduld als een noodzakelijk kwaad. Als de onontbeerlijke spelbreker. Hoe minder je van hem hoort, hoe beter het is. Bij de toss mag hij even in het middelpunt staan. Hij mag fluiten voor de aftrap. Hij moet blazen voor het einde.
- 3 Verder moet hij onzichtbaar zijn. Negentig minuten lang rennen en draven. En zo onopvallend mogelijk recht scheiden van onrecht. Het dirigeren moet hij overlaten aan de spelverdelers. Doet hij dat niet, dan vindt hij het hele stadion als één man tegenover zich.
- 4 Zijn eerste spelonderbreking (inkomen met gestrekt been) valt in goede aarde. En wordt zelfs begroet met een waarderend ‘Olé, Olé’.
- 5 Een meters buitenspel staande spits fluit hij probleemloos terug. Geheel volgens het boekje. Niets aan de hand. Maar dan. Een onoverzichtelijke situatie voor het doel. Appèl voor hands. Een speler gaat onderuit. Of wordt onderuit gehaald? Het publiek schreeuwt. Spelers kijken hem aan.
- 6 Hij moet iets doen. En hij laat de hel losbreken door te fluiten voor een strafschop. Dezelfde hel die ook was losgebroken als hij niet had gefloten voor een strafschop.
- 7 Een striemend fluitconcert zet in op de tribune. Het Hi-Ha-Hondekoor zuigt de longen vol. Spelers vragen of er iets aan z’n ogen mankeert. Zelfs trainers gooien hun gewicht in de strijd. En Voetbal International kijkt gefascineerd toe.
- 8 Wat bezielt een scheidsrechter om week in week uit die heksenketel op te zoeken. Wat gaat er door zo’n man heen als hij de afkeuring van duizenden over zich afroept.
- 9 Daarover praten we met scheidsrechters. Daarover schrijven we in Voetbal International.
- 10 Over wat er op de velden gebeurt. Over wat er met de mensen op die velden gebeurt.

- 11 Als Marco van Basten in 'n vormcrisis zit, constateren we dat niet alleen. We zoeken hem op en vragen hem naar het waarom. Die interesse. Die is typerend voor Voetbal International. Die maakt voetbal International tot een gedreven voetbalblad.
- 12 Een blad dat iedere week actueel is. Dat beschouwend kan zijn. Dat vragen durft te stellen. Dat uitslagen, standen en overzicht geeft. En dat uitblinkt door z'n schitterende foto's.
- 13 Een blad dat de voetballiefhebber geen week mag overslaan.

Analyse

Dit tweede voorbeeld is ook een reclametekst. En ook hierin maakt de schrijver gebruik van een specifiek functioneel-tekstlinguïstisch middel: de opbouw van de informatie-structuur met behulp van de afwisseling in bekende of vooronderstelde en nieuwe informatie (de topic-(of thema-)focus-afwisseling).⁵⁴ De tekst bestaat uit 13 korte, in de presentatie genummerde alinea's met uitingen in de vorm van korte zinnen of ellipsen. De paragrafen zijn in drie clusters te ordenen: de eerste 6 alinea's geven informatie over de scheidsrechter, de 7e en 8e geven de overgang te zien naar het doel van de tekst: werven voor Voetbal International. Het gedeelte over de scheidsrechter beschrijft de gang van zaken tijdens een wedstrijd, in de volgende alinea's wordt de aandacht verruimd naar alles wat betrekking heeft op voetballen. Hoewel de tekst aanvankelijk de indruk wekt informatie over de scheidsrechter te geven, blijkt vanaf alinea 9 de ware aard van de tekst. De titel – in de advertentie een zwaar aangezette koptekst – is op het eerste gezicht dubbelzinnig: op welk domein heeft de titel betrekking? Is er sprake van een solist bij een fluitconcert of gaat het om een solist bij een voetbalwedstrijd? En wie wordt er in het laatste geval met 'solist' bedoeld: is behalve de scheidsrechter niet elke speler op het veld een solist? De foto onthult dat het om de scheidsrechter gaat en de tekst maakt duidelijk dat het woord is gekozen vanwege het eenzame opereren van de scheidsrechter.

De coherenties

De schrijver van de tekst die *Voetbal International* vertegenwoordigt, stelt zich tot en met alinea 8 op als toeschouwer. Hij beschrijft de actuele situatie vanuit dit perspectief, maar zijn aandacht is wel direct op de actuele situatie gericht. Zijn toeschouwersrol blijkt uit het gebruik van de termen waarmee hij de personen beschrijft en het gebruik van de verwijzende woorden *hij* en *die* en het ontbreken van de verwijzing naar zichzelf.⁵⁵ De actualiteit van de beschreven situatie blijkt uit het gebruik van het bepaalde

54 Dit was een krantenadvertentie voor Voetbal International uit 1989. De tekst van de advertentie besloeg 3/4 pagina. Daaronder volgde een foto van het hoofd en de hand met een wijzende vinger van een scheidsrechter tegen een zwarte achtergrond. Onder aan de tekst staat het logo van Voetbal International (VI) en de slagzin: Wie van voetbal houdt, leest Voetbal International.

55 Het gebruik van *je* in al. 2 doet hier niets aan af: *je* is een variant voor het algemene *men*.

lidwoord⁵⁶ en van de tegenwoordige tijdvormen. In al. 7 introduceert de schrijver vanuit de toeschouwersrol zijn partij, die in al. 9 deelnemer wordt: *Voetbal International* raakt direct betrokken bij het gebeuren in het domein. Deze verandering van referentiële aandacht blijkt uit het gebruik van het persoonlijke voornaamwoord *we*⁵⁷ en het aanwijzende voornaamwoord *dat*. Het gebruik van *die* (al. 11) wijst weer op enige afstand, op niet directe betrokkenheid, die typerend is voor een objectief oordeel.

In al. 13 gebruikt de schrijver éénmaal het onbepaalde lidwoord (*een*). Hij geeft daardoor te kennen dat het blad nog niet van actueel referentieel belang is. Anders gezegd: het is nog niet in het domein geïntroduceerd waarop de directe aandacht van de toespreker (de lezer) is gericht.

In deze tekst is het thema de gang van zaken op het voetbalveld. De gebruikte woorden veronderstellen bekendheid met het domein. Voorbeelden zijn: 'zwarte' (al. 1), de vertrouwelijke afkorting 'scheids' en de term 'toss' (al. 2), de taak van de spelverdelers (al. 3), de veronderstelde bekendheid met de spelregels (al. 4 tot en met 6), de functie van het fluitconcert (al. 7) en de naam Marco van Basten (al. 11). In de presentatie van de informatie wordt juist door de korte zinsvormen spanning opgebouwd, met een climax in al. 7.

De structuur van de tekst hangt nauw samen met de presentatie van het thema. De tekst is opgebouwd uit goed bij elkaar aansluitende eenvoudige mededelende zinnen. In alinea 8, op de overgang van de beide onderdelen van de tekst staan twee vragen. Behalve volledige zinnen, zijn er ellipsen, bijv. in al. 4, 5 en 10.

De informatiestructuur van de tekst is bepalend voor de zins- en alineastructuur. De tekst opent met de introductie van de hoofdpersoon: de scheidsrechter. Op dit woord valt daarom een focusaccent. In de volgende uiting wordt over de scheidsrechter een uitspraak gedaan. Er is echter sprake van een inversievolgorde: 'het publiek' krijgt het hoofdaccent en de onbeklemtoonde verwijzing (hij) is een voldoende aanduiding voor de reeds geïntroduceerde scheidsrechter.⁵⁸ In de twee volgende uitingen staat hij op de eerste zinsplaats met topicfunctie: bekend en onbeklemtoond. In de tekst vinden we twee patronen met een evenwichtige afwisseling van bekende en onbekende informatie. De eerste is dat een uiting via de eerste constituent met topicfunctie direct aansluit bij de voorafgaande uiting, de tweede is dat er juist een contrast met de vorige uiting wordt gecreëerd (en een zekere spanning) door een constituent met focusfunctie op de eerste zinsplaats te zetten. Dat zien we bijv. in de eerste uitingen van de al. 4, 5, 9.

Er zijn weinig expliciete relatiewoorden in de tekst. De causale relatie tussen Hij vindt het niet erg (*want*) hij fluit zelf ook (...) (al. 1) blijft bijv. impliciet. Het voegwoord *als* komt in een temporele interpretatie enkele keren voor (in al. 1, 6, 8, 11).

⁵⁶ De interpretatie van het bepaalde lidwoord is: bekend in het betreffende domein.

⁵⁷ Merk op dat *we* de onbeklemtoonde variant is van *wij*.

⁵⁸ En dus bekend veronderstelde scheidsrechter. Het effect van deze vormgeving is het wekken van een vertrouwelijke sfeer ('ons kent ons').

Samenvatting

De deiktische coherentie is anders van karakter dan die in de vorige reclametekst. De verankering van de interactie in de situatie is tweeledig. In het eerste gedeelte heeft de schrijver namens Voetbal International een passieve rol: die van de toeschouwer, maar in het laatste gedeelte is zijn rol actief: Voetbal International wordt deelnemer. De thematiek van de tekst wordt gekenmerkt door de vooronderstelling van de gedeelde achtergrondkennis van voetballiefhebbers. Voor hen is er sprake van een feitelijk verslag: dat blijkt ook uit de gebruikte werkwoordsvormen. De vormgeving van de uitingen wordt bepaald door informatiestructurele principes. Door de vertrouwelijke sfeer van de tekst, door het sterke beroep op gedeelde achtergrondkennis, door de wijze waarop de spanning wordt opgebouwd en door het gebruik van korte zinnen en ellipsen, is de tekst tamelijk informeel.

Voorbeeld 3: Situatie, betekenis en structuur

Inlezen

- 1 Dit weekend allemaal geleerd: dat 'inlezen' hetzelfde kan zijn als 'droogklimmen', dat 'inlezers' of 'droogklimmers' de hele dag 'in de isolatie' moeten, dat 'jonge klimmertjes' succes hebben bij de meisjes'.
- 2 Ik was toeschouwer bij het Jeugd Wereldkampioenschap Klimmen in de Sporthallen Zuid in Amsterdam. Samen met minister Netelenbos (ik begin steeds meer begrip te krijgen voor de zwaarte van het ministersambt) was ik de enige leek in de hal. De toeschouwers waren óf zelf deelnemer – er waren er 325 uit 25 landen – óf familie ervan.
- 3 Terwijl uit boxen vlak onder hen keiharde rockmuziek oplaaid, klauterde een meisje of jongen als een gekko aan een touw diagonaal omhoog langs een wand die eerst acht meter loodrecht voor hen oprees, dan enkele meters een hoek van 45 graden naar voren maakte en vervolgens weer fors naar achteren helde – ongeveer het dak in.
- 4 Ik heb zelf veel last van hoogtevrees, de laatste keer dat ik in een Zwitsers kabelbaantje zat, ben ik bij een tussenstation uitgestapt met de korte mededeling aan mijn reisgenoten dat ik het voor de rest van mijn leven verdomde. Er bestaat ook een plaatsvervangende hoogtevrees, door mij 'de glazenwassersfobie' genoemd. Als hoogtevreeser durf je niet goed te kijken naar mensen die riskante avonturen in de lucht beleven. Ik zat dan ook de hele middag met zwetende handen te kijken en voelde telkens een klap in mijn maag als een klimmer misgreep en aan zijn touw omlaag viel.
- 5 Toch schijnt er weinig gevaar voor hen te bestaan, tenzij ze niet goed zijn aangelijnd. Dit wandklimmen - 'sportklimmen' heet het officieel – wordt zelfs als veel veiliger beschouwd dan het gewone bergbeklimmen. De bergbeklimmer heeft er ontzag voor, want het is razend moeilijk, maar hij beschouwt het bijna als een andere

tak van sport. “Veel van deze kinderen hebben nog nooit een berg gezien”, vertelde een bergbeklimmer.

- 6 Waarom die muziekherrie? De jongeren wilden het zelf. Goed voor de adrenaline. Op zeker moment hoorde ik een organisator zeggen: “Ga jij even naar de isolatie?” Het bleek dat de deelnemers de hele dag in een belendende ruimte, afgesloten van de wereld, moeten doorbrengen. Zij mogen tevoren niet het steeds veranderende traject op de wand zien. Pas kort voor hun wedstrijd kunnen ze gezamenlijk een aantal minuten de wand bestuderen, het ‘inlezen’ of ‘droogklimmen’. Het leek op de taferelen bij de klagmuur in Jerusalem.
- 7 Ook de klimmers hieven in fanatieke toewijding hun armen en maakten beschrijvende bewegingen in de lucht alsof ze iets wilden bezweren.
- 8 Een van de beste klimmers was een Nederlander, Jorg Verhoeven. Even later zagen we hem, puber nog, in stevige omarming met een meisje op de tribune. “Die is er ook vroeg bij”, zei een meisje achter me. “Wat wil je”, zei de jongen naast haar jaloers, “jonge klimmertjes hebben succes bij de meisjes.”
- 9 Sportklimmen als metafoor van het (liefdes)leven – precies.

Frits Abrahams, Uit: NRC Handelsblad, 4/9/2000

Analyse

Tussen de inleiding, die in een paar woorden de kern van de tekst weergeeft (al. 1) en de afronding (al. 9) van deze column geeft de schrijver een fragmentarisch verslag van een wandklimwedstrijd, afgewisseld door persoonlijke ervaringen en beschouwende opmerkingen, waardoor de tekst vooral een sfeertekening biedt. Het persoonlijke en informele karakter van de tekst maakt dat er sprake is van speels woordgebruik en een grote variatie in de vormgeving van uitingen.

De coherenties

De werkwoordsvormen in deze tekst zijn kenmerkend voor de deiktische organisatie van de tekst, andere deiktische elementen ondersteunen dat.

Het feitelijke verslag van de wandklimwedstrijd is gezien vanuit de actuele situatie van de schrijver niet meer van direct referentieel belang. Hij gebruikt voor zijn beschrijving dan ook verleden tijdvormen, bijv. in al. 2, met uitzondering van de uiting tussen haakjes en in al. 3, 7 en 8, met uitzondering van de directe rede. In de directe rede wordt de actuele situatie van de interactie tussen het meisje en de jongen weergegeven.

De informatie in al. 1 is van direct referentieel belang voor de schrijver, zijn betrokkenheid drukt hij uit in tegenwoordige tijdvormen.

In al. 4 wisselt de schrijver van domein en van gezichtspunt. Hij verplaatst de actuele situatie naar een stand van zaken in het verleden. Het gebruik van de tegenwoordige tijd doorbreekt hij met de vorm *verdomde*. Met het modale gebruik van de verleden tijdvorm neemt hij afstand tot een toekomstige, vergelijkbare situatie. In de laatste

uiting van al. 4 keert hij terug naar de situatie die hij vanuit een achteraf-perspectief beschrijft.

In al. 5 wordt het actuele domein verruimd en neemt de schrijver een toeschouwersperspectief in. In de laatste uiting keert hij met een verleden tijdvorm terug naar het oorspronkelijke domein en creëert een nieuw actueel domein door de directe rede te gebruiken.

Een sterk wisselend deiktisch karakter heeft ook al. 6. De beschrijving in de verleden tijd wordt vervolgd, met een onderbreking in de directe rede (een nieuw domein en een perspectiefwisseling). De passage: *Het bleek dat de deelnemers (...) moeten doorbrengen (...) 'droogklimmen', wordt ingeleid vanuit de afstand die het oorspronkelijke verslag kenmerkt, maar tegelijk wordt het beschreven domein uitgebreid tot een meer algemene en geactualiseerde situatie. De laatste uiting van deze alinea is commentaar achteraf.*

Het onbepaalde lidwoord *een* komt vrij vaak voor, ook in situaties die de directe aandacht van de schrijver hebben en waar het bepaalde lidwoord te verwachten zou zijn (bijv. in al. 3 en 4). In al deze gevallen markeert het onbepaalde lidwoord niet een deiktisch maar een semantisch aspect: de precieze identiteit van de genoemde entiteit is of niet van belang of is onbekend (*een meisje*, al. 8).

De uitwerking van het thema van de tekst en het woordgebruik zijn aangepast aan het diverterend karakter van deze column: de lijn van het verslag wordt regelmatig onderbroken door uitweidingen en commentaar en het woordgebruik heeft een tamelijk sterk speels karakter. Vergelijk de woorden *inlezen* en *droogklimmen*, *gekko* (al. 3), de term *glazenwassersfobie* (al. 4) en het vergelijken van het gedrag van de kinderen met het gedrag bij de klagmuur in Jeruzalem (al. 6). Vooral het gebruik van het naar analogie van *droogzwemmen* nieuwgevormde woord *droogklimmen* en de metafoor *inlezen* zijn interessant.⁵⁹ Beide woorden zijn functioneel in het domein waarin ze gebruikt worden. De thematische coherentie wordt daarom vooral bepaald door de samenvatting in al. 1 en door de sfeer die de tekst oproept.

In structureel-relatieel opzicht is de tekst even verscheiden als inhoudelijk. Het gebruik van directe rede en ellipsen (al. 1, 6, 9) en tussengevoegde opmerkingen (al. 2, 3, 5) maakt de tekst levendig.

In al. 3 vinden we een uiting die uit een complexe zin bestaat. Het basispatroon van de zin: *een meisje of jongen klauterde als een gekko aan een touw omhoog langs een wand (...)*, is uitgebreid met een bijzin van tijd: *terwijl-oplaaide*. De satelliet *langs de wand* is uitgebreid met een driedelige beperkende betrekkelijke bijzin.

Relaties tussen tekstelementen, zowel binnen uitingen als tussen alinea's zijn expliciet uitgedrukt, bijv. *ook*, *en* (al. 4), *toch*, *tenzij*, *als-dan*, *want*, *maar* (al. 5).

⁵⁹ In het normale gebruik is de interpretatie van *inlezen* het door lezen vertrouwd raken met de inhoud van een tekst.

Samenvatting

Het gebruik van deiktische elementen in deze tekst blijkt goed te passen bij het vrije karakter van het genre. Het thema, de rode draad in de tekst, wordt in al. 4 onderbroken voor een uitweiding, een terzijde. Er is afwisseling in domeinen en perspectieven op domeinen. De thematische samenhang in de tekst wordt eerder door de sfeer bepaald dan door een streng volgehouden thema en structureel-relatieel gezien, is de vormgeving van de tekst hierbij aangepast. De drie coherentietypen weerspiegelen elk op hun niveau het karakter van het tekstgenre column.

Voorbeeld 4: Argumentatie en coherentie

GM-voedsel moet monden vullen

Genetisch gemanipuleerde gewassen die op de markt zijn gebracht, zijn vrijwel allemaal bedoeld om de concurrentiepositie van enkele industrieën te versterken. De consument is er niets mee opgeschoten. Want in plaats van monden zijn zakken gevuld en dat kan niet de bedoeling zijn, meent Wim Köhler.⁶⁰

- 1 De weerzin tegen genetisch gemanipuleerd voedsel (gm-voedsel) groeit. De tegenstanders hanteren drie argumenten om het Frankensteinvoddsel van hun bordje te houden: gm-voedsel is schadelijk voor de gezondheid; gm-voedsel is slecht voor het milieu en gm-voedsel is onnatuurlijk.
- 2 Een hilarisch hoogtepunt in de discussie was de moleculaire beschrijving van mogelijke gezondheidsschade door de jurist Diederick Slikkerman, op 5 augustus in deze krant. Slikkerman schreef: "Uit neurologisch onderzoek is gebleken dat in de hersenen chemische processen plaatsvinden. Deze processen worden beïnvloed door stoffen die bijvoorbeeld in voedsel zitten. Chemische processen in de hersenen kunnen onder andere inwerken op de gemoedsgesteldheid."
- 3 Wie hasjcake kent kan er over meepraten, maar het effect daarvan wordt veroorzaakt door een klein molecuul. Extra genen en eiwitten in gm-voedsel bestaan uit grote biomoleculen. Ons spijsverteringsstelsel hakt ze klein voordat de darmwand ze in het lichaam opneemt. Onze darmen verteren dagelijks triljoenen lange DNA-moleculen (waar de genen uit bestaan), afkomstig van genen uit opgegeten bacteriën, groente, fruit en vlees.
- 4 De losse DNA-bouwstenen zijn de grondstof om dagelijks miljoenen versleten lichaamscellen te vervangen. Ieder weer voorzien van het individueel genenpakket. Genen uit de andijvie, appels, soja en varkenslapjes komen daar niet meer in voor. Eiwitten ondergaan hetzelfde proces van afbraak tot aminozuren en opbouw tot nieuwe, lichaamseigen eiwitten waarmee we lopen, denken en lachen om Slikkerman.

60 In deze tekst zijn de alinea's genummerd.

- 5 Gewone maïs bevat in ieder van zijn plantencellen al duizenden genen, verpakt in zo'n miljard DNA-bouwstenen. Daar komen door genetische manipulatie enkele genen met een omvang van een paar duizend bouwstenen bij. Op de totale hoeveelheid DNA die we dagelijks omzetten tot eigen DNA voegen die niets toe. De maïs wordt er niet gezonder van en niet ongezonder.
- 6 Toch kijkt die gm-maïs af. De extra genen maken eiwitten. Niet ieder eiwit is onschadelijk voor de mens. Planten produceren vaak gifstoffen. Soms bestaan die gifstoffen uit eiwitten. Andere planteneiwitten veroorzaken soms allergieën bij enkele mensen. Van genetisch veranderde planten is echter bekend welke extra eiwitten ze maken. Dat is een groot voordeel boven andere nieuwe producten die de laatste jaren aan ons voedselpakket zijn toegevoegd. Kiwi's en andere importvruchten zijn zomaar verschenen en veroorzaken bij sommige mensen ernstige allergische reacties. Voordat gm-gewassen als voedingsmiddel worden toegelaten, wordt onderzocht of die extra eiwitten giftig zijn en of er een kans is dat ze allergieën opwekken. Een beoordeling van zo'n gm-gewas is te lezen op de website van de Nederlandse Gezondheidsraad (www.gr.nl/nederlands/welkom/frameset.htm). Er zijn tot nu toe wel toelatingen geweigerd, maar toegelaten gewassen hebben nog geen gezondheidsschade opgeleverd.
- 7 Bij dreigende ecologische schade komt het voorzorgprincipe, vastgelegd in het Verdrag van Maastricht, uit de kast. Als er een beredeneerbaar risico op ecologische schade is, zegt het voorzorgprincipe, zelfs als dat risico wetenschappelijk niet is aangetoond, kan een regering op grond van het voorzorgprincipe een commerciële activiteit inperken.
- 8 Voor gm-gewassen is inmiddels in het laboratorium wetenschappelijk aangetoond dat ze schade kunnen veroorzaken. Een maïs die zich tegen vraat beschermt door een insectendodend eiwit te produceren doodde ook onschadelijke, tot de verbeelding sprekende, prachtige monarchevlinders die van het maïsstuifmeel aten.
- 9 Of daardoor op de eindeloze Amerikaanse maïsakkers, voor een fors deel ingezaaid met gm-maïs, ook monarchevlinders sneuvelen is onbekend. Het aantal monarchevlinders loopt niet terug. Voor- en tegenstanders van gm-gewassen kunnen, met het vage voorzorgprincipe in de hand, elkaar eeuwig bestrijden.
- 10 Maar ecologische schade door een cultuurgewas is een vreemd idee voor wie de gruttoloze raaigraslanden in het Nederlandse Groene Hart, de leegte van de Noord- en Middenfranse graanakkers en helemaal de Amerikaanse landbouwwoestenijen in de Midwest heeft gezien. In landbouwgebieden bestaat geen ecologisch evenwicht. En waarom zouden gm-gewassen, het toppunt van industriële landbouw, daarvoor moeten zorgen?
- 11 Het argument dat genetische manipulatie in de landbouw onnatuurlijk is, is ook moeilijk te bestrijden. Landbouw en landbouwgewassen zijn niet natuurlijk. Natuurlijke maïs heeft rijpe kolfjes van een centimeter lang. De overige 19 centimeter zijn er in de loop van duizenden jaren door menselijke selectie aan toegevoegd.

De laatste 100 jaar, toen de erfelijkheidswetten van Mendel doordrongen tot de landbouwpraktijk, is de 'veredeling' nog veel harder gegaan. Nieuwe soorten zijn gekomen, gepropageerd en mislukt (*golden delicious*). Bloemen, fruit en groenten zijn het product van intensieve veredelingsprogramma's waarbij niet geschroomd is om zaden en planten aan net niet kiemdodende radioactieve straling bloot te stellen om maar veel mutaties op te wekken. Het heeft, na selectie en terugkruisen, nieuwe kleuren, dubbeldikke bloemen en hoge opbrengsten opgeleverd. Tegen die achtergrond bezien is genetische manipulatie van gewassen doelgerichter en rationeler, dus in gunstige zin onnatuurlijker.

- 12 In historisch en landbouwkundig perspectief geplaatst zijn de argumenten gezondheid, ecologie en 'onnatuurlijkheid' onvoldoende om gm-voedsel uit het akkerland-schap te bannen. Zijn er dan helemaal geen bezwaren tegen gm-voedsel?
- 13 Jawel: de genetisch gemanipuleerde gewassen die tot nu toe op de markt zijn gebracht, zijn vrijwel allemaal bedoeld om de concurrentiepositie van enkele grote multinationalaal werkende zaad- en agrochemie-industrieën te versterken. Zaad en een bestrijdingsmiddel moeten in vaste combinatie worden gebruikt. De Westerse consument is er niets mee opgeschoten en de mensen op het randje van de ondervoeding in de ontwikkelingslanden al helemaal niet.
- 14 In de landbouw is de laatste decennia veel mis gegaan (groene revolutie), maar de wereldvoedselproductie is de laatste 40 jaar verdubbeld. Dat was nodig om hongersnoden te bestrijden en de bevolkingsaanwas bij te houden.
- 15 Agrarische onderzoekers claimen dat genetische manipulatie de mogelijkheid biedt om gewassen te maken die beter stikstof uit de lucht binden (waardoor minder [kunst]mest nodig is), die tegen nachtvorst en droogte bestand zijn (waardoor het landbouwareaal wordt vergroot) en die het basisvoedsel verrijken met vitamine A of andere micronutriënten (waardoor nu nog veel kinderen en zwangere vrouwen ondervoed zijn). Maar het is allemaal nog niet gebeurd.
- 16 De Wereldgezondheidsorganisatie (WHO) en de Wereldvoedselorganisatie (FAO) van de VN duwen wat in hun bureaucratie om het onderzoek op gang te houden. Er zijn wat academische centra en liefdadigheidsfondsen die moeite doen, maar academische centra zijn voor hun onderzoeksgeld afhankelijk van de industrie, en de grote zaadveredelaars investeren in de ontwikkelde landen. Ze tonen geen enkele belangstelling voor de markt in de ontwikkelingslanden.
- 17 De Britse Nuffield Council on Bioethics (nergens ter wereld worden de ethische dilemma's rond biotechnologie en genetische manipulatie zo goed gevolgd als in Groot-Brittannië) publiceerde vorig jaar haar rapport *Genetically modified crops: the ethical and social issues* (www.nuffield.org/bioethics/). Veiligheidsrisico's? Ga weg! Is kortweg de conclusie over de discussie die in Nederland maar voortmoddert.
- 18 Waar het werkelijk om gaat, zegt de Nuffield Council, is dat er een krachtig, publiek, politiek stelsel moet komen dat de ontwikkelingen stuurt zodat de gm-techniek wordt gebruikt waar het voor nodig is: monden vullen, geen zakken.

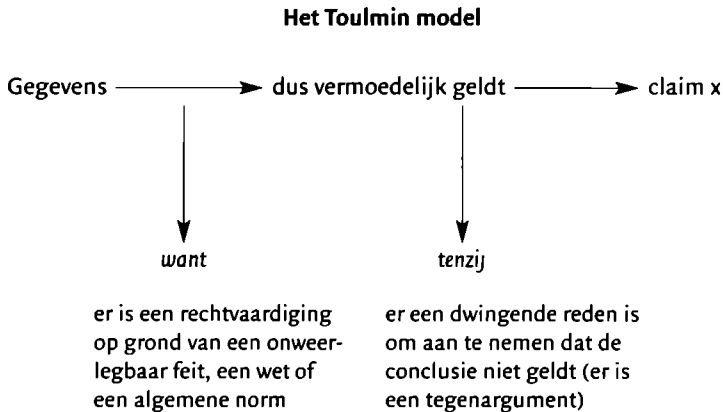
Britten geloven nog in politieke macht. In Nederland ligt de macht eerder bij de consument die Albert Heijn, Unilever, en de grote Nederlandse zaadveredelaars met de portemonnee kan dwingen hun mondiale maatschappelijke verantwoordelijkheid te nemen.

[Wim Köhler is redacteur van NRC Handelsblad. In: NRC Handelsblad, 16/8/2000
Dossier genetische manipulatie: www.nrc.nl]

Analyse

Het artikel van Köhler is een betoog, waardoor een argumentatieschema de structuur van de tekst bepaalt. In de lead wordt de inhoud samengevat en de uiteindelijke conclusie weergegeven. De argumentatie kan met behulp van het Toulminmodel voor redeneringen worden gereconstrueerd.⁶¹

In dit model wordt de claim getoetst. De gegevens zijn de feiten die in deze als...dan-redenering de claim ondersteunen. Als zij geldig zijn, bevestigt een conclusie de claim. De rechtvaardiging toont de relevantie van de gegevens aan.



Schema 1.2 Het redeneerschema van Toulmin

In het artikel wordt het redeneerschema tweemaal toegepast, namelijk in al. 1-12 en in al. 12-18.

I (al. 1-12) De eerste hoofdlijn: *Er bestaat weerzin tegen gm-voedsel, dus vermoedelijk is gm-voedsel slecht want* (daarvoor zijn drie argumenten):

- | | |
|---|--------------------------------------|
| 1 gm-voedsel is schadelijk voor de gezondheid | elk van deze argumenten wordt weer- |
| 2 gm-voedsel is slecht voor het milieu | legd, daaruit volgt dat de conclusie |
| 3 gm-voedsel is onnatuurlijk | ongeldig is |

61 Voor een bespreking van het model zie bijvoorbeeld Toulmin (1997).

II (al. 12-18) De tweede hoofdlijn:

Er wordt misbruik gemaakt van de productie van gm-gewassen waardoor het voedselprobleem in ontwikkelingslanden niet wordt opgelost en grote organisaties tonen geen belangstelling voor de markt in de ontwikkelingslanden.

dus moet het veredelen van gewassen gebruikt worden voor het oorspronkelijke doel: het vullen van monden en daarom moet de consument in Nederland deze maatschappelijke taak van multinationals af zien te dwingen (gewenst gevolg).

want:

er is sprake van een verkeerde doelstelling.

Het kweken van gm-gewassen staat in dienst van multinationaal werkende zaad- en agrochemische industrieën [en dat was niet het oorspronkelijke doel van genetische manipulatie van gewassen.] Grond voor dit argument is het Nuffield-rapport (onaantastbare deskundigheid).

De uitingen in deze typische schrijftaaltekst bestaan overwegend uit enkelvoudige zinnen, maar er zijn enkele complexe zinnen. Twee voorbeelden daarvan: in alinea 6 de zin *Voordat – opwekken*, in alinea 7 de zin: *als... inperken*. De tekst bestaat uit 18 tamelijk korte alinea's die het de lezer gemakkelijk maken de stapsgewijs opgebouwde gedachtegang te volgen.

De coherenties

Op een enkele uitzondering na zijn de uitingen van de tekst volledig referentieel verankerd in de actualiteit van het probleem van de productie van gm-voedsel, waar de aandacht van de schrijver direct op is gericht. Op drie plaatsen verlegt hij zijn aandacht naar een moment in het verleden. Dat blijkt door het gebruik van tijds- en plaatsbepalingen (in al. 2, 8, 14 en 17) die de distantie in het werkwoordgebruik mogelijk maken in al. 2 (*was*), in al. 8 (*doodde*, *aten*), in al. 14 (*was*) en in al. 17 (*publiceerde*). Ook het gebruik van lidwoorden is in overeenstemming met de overwegend geactualiseerde regio in het besproken domein. Er is opvallend weinig gebruik gemaakt van aanwijzende voor-naamwoorden (*deze*, in al. 2, *die* (2x) en *dat* in al. 6).

De thematisch coherentie vloeit rechtstreeks voort uit de inhoudelijke opbouw van de tekst als zorgvuldig en consistent opgebouwd betoog over een onderwerp uit een wel afgebakend domein en uit een nauwkeurige afstemming van de schrijver op de lezer.⁶² De korte zinnen maken het mogelijk de nieuwe en bekende informatie op een evenwichtige manier met elkaar te verbinden, waarbij soms de nieuwe en op andere plaat-

62 De lezer wordt gezien als de doorsnee van het lezerspubliek van de NRC.

sen de bekende informatie op de eerste zinsplaats staat. Een enkel voorbeeld van vooropgeplaatste nieuwe informatie met focusfunctie: in al. 1 *de weerzin tegen genetisch gemanipuleerd voedsel en de tegenstanders*. In al. 2 heeft Een hilarisch hoogtepunt eveneens focusfunctie,⁶³ terwijl Slikerman op de eerste zinsplaats aansluit bij de vorige zin als bekende informatie met topicfunctie. Hetzelfde geldt voor *Deze processen*. In vrijwel alle gevallen is de bekende informatie een herhaling van een benoemd begrip uit de vorige zin (overgang al. 5 en 6), een synoniem (al. 3, de overgang van al. 12 en 13) of een specificering van een algemeen begrip (al. 8, 11). De verdeling van de bekende informatie over verschillende plaatsen in de zin, laat zien dat een topic niet persé op de eerste zinsplaats hoeft te staan. Metaforen als varianten van bedoelde zakelijke benoemingen vinden we bijv. in al. 1 (*Frankensteinvoedsel*), in al. 10 (*landbouwwoestenijen*) en in al. 14 (*groene revolutie*).

De structureel-relatieve coherentie correspondeert met de thematische structuur, door de zorgvuldige opbouw van de informatie in uitingen. Waar de verbanden door lexicale inhoudswoorden worden uitgedrukt, ontbreken (structureerende) relatiewoorden. Relatiewoorden markeren spaarzaam stappen in de redenering, zoals bij het voorbehoud dat in al. 3 wordt gemaakt (*maar*), en de toegeving in al. 6 (*toch*) en een voorbehoud (*maar*), de tegenstelling in al. 14 (*maar*), het beperkende *maar* in al. 16.

Op twee plaatsen is gebruik gemaakt van een chunk: *jawel* (al. 13) als antwoord op de retorische vraag in al. 12 en *Ga weg!* in al. 17. Beide tekstelementen verlevendigen de redenering in de tekst.

Binnen de categorie enkelvoudige zinsvormen vallen uitingen met een beperkende betrekkelijke bijzin: al. 5 *die...omzetten*, al. 8 *die...aten*, al. 11 *dat... onnatuurlijk is*, waarbij *...wekken*, al. 15 *die...ondervoed zijn* (ook als de betrekkelijke bijzin complex is). Verder zinnen met een ingebedde zin met bijv. de patiënsfunctie, al. 15 *dat...ondervoed zijn*.

Complexe zinnen

Sommige uitingen bestaan uit een soms complexe combinatie van zinsvormen (tekstelementen). Naast gecoördineerde zinsvormen (al. 3 *Wie...molecuul*), al. 6 (*Er zijn .. opgeleverd*), al. 13 (*De Westerse... niet*), al. 14 (*In de landbouw...verdubbeld*), zijn dat hypotactisch verbonden tekstelementen.⁶⁴ Binnen zulke uitingen zijn bijzinnen door relationele woorden (voegwoorden of bijwoorden) met een hoofdzin verbonden. De plaats van de bijzin ten opzichte van de hoofdzin is bepalend voor de functie van de bijzin: een vooropgeplaatste bijzin heeft vaak een tekstfunctie en de functie van een achteraan geplaatste bijzin is in de regel beperkt tot de uiting zelf.

In sommige uitingen komen deelwoord- en infinitiefconstructies voor als variant van de bijzinsvorm. Enkele voorbeelden van deelwoordconstructies zijn: al. 3 *afkomstig...vlees*, al. 7 *vastgelegd in het Verdrag van Maastricht*, al. 7 *tot de verbeelding sprekende*, al. 9

63 Het lidwoord *een* is hier functioneel: met dit deiktisch onbepaald lidwoord wordt één van de mogelijke voorbeelden geselecteerd en wel dat van Slikerman.

64 *Hypotaxis* is het onderschikkend verband tussen tekstelementen.

voor een fors deel ingezaaid met gm-mais. En een voorzetsel + infinitiefconstructie: al. 4 om... vervangen, al. 15 om gewassen te maken...ondervoed zijn.

Ik bespreek enkele voorbeelden van complexe zinnen uit deze tekst.

Voordat gm-gewassen ...opwekken (al. 6). De bijwoordelijke bijzin (voordat ..toegelaten) aan het begin heeft een tekststructurende functie, aangezien de inhoud van de volgende uitingen een vervolg is op de inhoud van deze uiting.

Als... inperken (al. 7). De basisvorm van de hoofdzin van de uiting is: het voorzorgprincipe zegt iets.⁶⁵ Het basispatroon van de uiting is: het voorzorgprincipe zegt dat een regering op grond van het voorzorgprincipe een commerciële activiteit kan inperken. Binnen de dat-zin (een patiëns) staan een conditionele bijzin: als...schade is en een toegevende correctie op deze bijzin (zelfs als... aangetoond). De feitelijke uiting vertoont ten opzichte van het basispatroon een belangrijke verandering in woordvolgorde. Doordat de conditionele bijzin op de eerste zinsplaats staat maakt hij deel uit van de hoofdzin, evenals de corrigerende bijzin. Door deze zinsvervlechting heeft wat in het basispatroon een bijzin is, de hoofdzinsvolgorde gekregen en heeft het voorzorgprincipe zegt de status van een aan de vorige zin refererende bepaling. In dit geval is het bereik van de bijzin beperkt tot de eigen uiting. Door de vooropplaatsing en de scheiding van beide conditionele bijzinnen valt op beide sterke nadruk.

Het eerste conditionele tekstelement legt een relatie van specificatie van deze uiting met de vorige, een relatie die versterkt wordt door de corrigerende bijzin. De gehele uiting heeft een verklarende functie bij de voorafgaande uiting.

Maar ecologische schade... gezien (al. 10). Deze uiting heeft een complexe enkelvoudige zinsvorm. De basisvorm van de hoofdzin is: ecologische schade is een vreemd idee voor iemand, waarbij voor iemand een satelliet is (met de semantische rol van waarnemer). Het basispatroon van de satelliet is: voor wie (...) heeft gezien, een driedelige relatieve zinsvorm met ingesloten antecedent en een voorzetsel en met samentrekkingen op de relatieven en de werkwoordsvormen. Het inleidende voegwoord maar geeft deze uiting een weerleggende functie ten opzichte van de voorafgaande uiting. In landbouwgebieden...evenwicht is met de eerste uiting van al. 10 causaal verbonden, ook al wordt het causale voegwoord (want) niet uitgedrukt. De volgende retorische vraag schept een tegenstelling die de verwerping van het argument dat genetische manipulatie uit al. 1 onnatuurlijk is, voorbereidt (zie al. 11).

Agrarische...ondervoed zijn (al. 15). Ook deze uiting bestaat uit een complexe enkelvoudige zinsvorm. De basisvorm is: agrarische onderzoekers claimen iets. Het basispatroon is:

⁶⁵ Waarbij zeggen een metaforische interpretatie heeft.

agrarische onderzoekers claimen dat genetische manipulatie de mogelijkheid biedt om gewassen te maken die (...). Het argument bij claimen, een patiëns, heeft een zinsvorm (een predikaat met een argument met een referentfunctie (om – ondervoed zijn)). Dit argument (om-zijn) heeft de vorm van een om + infinitiefconstructie. Gewassen heeft de patiënsfunctie bij te maken en heeft als restrictor⁶⁶ een driedelige beperkende relatieve bijzin, een causale oorzaak-gevolg keten. Deze uiting is door het gebruik van modale uitdrukkingen als claim en mogelijkheid, gecombineerd met de als feit gepresenteerde oorzaken en gevolgen en in relatie tot de negatieve constatering in volgende uiting, een krachtig pleidooi voor een doelbewust gebruik van gm-gewassen. Deze alinea is een belangrijke stap in het betoog.

Samenvatting

De analyse van deze tekst laat zien hoe de taalkundige eigenschappen van een betoog in dienst staan van de argumentatie. Er is in deze tekst sprake van evenwichtige afstemming op elkaar van de drie taalkundige tekstdimensies: de deiktische, de thematische en de structureel-relationale dimensie. Analyses op lokaal niveau tonen dat de uitingen doorzichtig zijn opgebouwd en dat de relatie met de context en de positie van de uiting in het geheel van het betoog doorwerken in de presentatie van de informatie die in de uitingen is vervat.

Enkele analyses van door de theorie enkelvoudig genoemde zinsvormen⁶⁷ (al. 10 en 15) blijken toch een aanzienlijke mate van complexiteit te kunnen vertonen. Dat doet de vraag rijzen naar waar de grens ligt tussen enkelvoudige en complexe zinspatronen.

1.8 De inhoud van de taalgebruiksgrammatica: een voorlopig voorstel

De gespreks- en tekstanalyses hebben laten zien dat linguïstische kennis en taalbeschouwing elkaar veronderstellen. De taalgebruiksgrammatica heeft de pretentie in overeenstemming met de in 1.2 geformuleerde uitgangspunten voor een discoursebenadering taalkundige basiskennis te beschrijven, de voor gespreks- en tekstanalyse voorwaardelijke taalkennis. In deze paragraaf wil ik aangeven hoe deze grammatica zou kunnen worden ingericht⁶⁸ (1.8.1-1.8.3) en in welke verhouding deze grammatica staat tot de traditionele grammatica (1.8.4).

66 Een restrictor is een bepaling bij een hoofd van een term. Zie 6.2.1.

67 zie 1.6.4.2.

68 1.8 sluit aan bij 1.4 en 1.5. Dit voorlopige voorstel wordt in 7.5 e.v. herzien en uitgewerkt.

1.8.1 De taalgebruiksgrammatica

In deze paragraaf bespreek ik hoe de taalgebruiksgrammatica de kennis kan verantwoorden die van belang is voor het functioneren van de drie linguïstische dimensies van het taalgebruik.

Uitgaan van taalgebruik betekent voor de taalgebruiksgrammatica dat deze een wisselwerking mogelijk moet maken tussen het globale en het lokale niveau van uitingen.

Het globale niveau wordt linguïstisch bepaald door de middelen waarmee de deiktische, thematische en structureel-relationale tekstdimensies gepresenteerd worden, maar de vormgeving van deze dimensies werkt door in de vormgeving op lokaal niveau, in het bijzonder in de bouw van uitingen en van tekstelementen en in het gebruik van lexicale woorden en functiewoorden.

Een deel van de woorden die in dienst staan van deze discoursdimensies vertoont overlap, maar heeft in elk van de dimensies een eigen functie. Het gebruik van dezelfde woordvormen in verschillende functies brengt samenhang aan tussen de dimensies. Een aanwijzend voornaamwoord als *deze* of *die* bijvoorbeeld heeft een situationeel-interactionele functie in de deiktische dimensie, hetzelfde woord heeft als verwijzing naar een genoemd lexicaal woord een thematische functie en in de keuze voor een zelfstandig dan wel afhankelijk gebruik ervan heeft het ook een structurele (grammaticale) functie. Dat geldt ook voor werkwoorden: naast een deiktische functie heeft een verbum finitum van een zelfstandig werkwoord een thematische functie in de tekst als geheel en de congruentie markeert de syntactische functie *subject*. Deze eigenschappen van functiewoorden en finiete werkwoordsvormen hebben consequenties voor de indeling van woorden.

In 1.8.2 bespreek ik vanuit de optiek van discourse enkele eigenschappen van de inhoud van de taalgebruiksgrammatica en in 1.8.3 ga ik in op de consequenties van een discorsebenadering voor een indeling van woordsoorten.

1.8.2 Een schets van de taalgebruiksgrammatica

I Uitgangspunten en vooronderstellingen

- Het functionele uitgangspunt is uitgaan van taalgebruik;
- een uiting bestaat uit een van de volgende tekstelementen of is opgebouwd uit een combinatie ervan: een chunk, een ellips, een zinsvorm, een complexe zin;
- in gesprekken en teksten is de inhoud verankerd in de socioculturele context die is samengesteld uit situationele, contextuele en interactionele factoren. Deze beïnvloeden de inhoudelijke keuzen en de vormgeving van uitingen;
- elke vorm van taalgebruik heeft daardoor een beperkt bereik (is domeingebonden);
- naast regels heeft de taalgebruiksgrammatica strategieën. Regels verantwoorden formele eigenschappen van uitingen, strategieën verantwoorden hoe de vormgeving

van de inhoud is aangepast aan de socioculturele factoren op basis van de beschikbare mogelijkheden tot patroonvorming;

- zinspatronen zijn primair betekenisdragende conceptuele constructies;
 - werkwoorden worden vanuit de functionele visie op taalgebruik opgevat als relatie-schema's of predikaatschema's, bijvoorbeeld: iets bouwen, iemand iets vragen, aandacht schenken aan iets,⁶⁹ zich verheugen op iets, zich (iemand) voorbereiden op iets;
 - een werkwoordschema (de basisvorm van de zin) wordt gevormd door het werkwoord + de in het algemeen noodzakelijke argumenten + vanzelfsprekende satellieten;
 - voor de behandeling van de standaardzin (de mededelende hoofdzin) zijn twee zinschema's denkbaar:
 - 1 het schema: iemand + werkwoord in de 3e persoon enkelvoud in de tegenwoordige tijd + iets/ iemand anders, respectievelijk voorzetsel + iets of iemand en dergelijke).
 - 2 het schema ik + werkwoord in de 1e persoon enkelvoud in de tegenwoordige tijd + iets/ iemand anders, respectievelijk voorzetsel + iets of iemand en dergelijke).
 De tegenwoordige tijdsvorm is de neutrale vorm, vgl. *het (regent), dat (zijn mijn kinderen), het (is onzeker of de trein rijdt)*. Het voordeel van de ik-vorm is de 'nuluitgang' van het werkwoord. Het voordeel van de hij-vorm is dat deze in veel situaties gebruikt wordt.
- Aan de argumenten en satellieten van de standaardzin zijn semantische rollen toegekend. De keuze voor een van beide schema's is didactisch gezien arbitrair.

Opmerking: hoewel het in de praktijk niet bij elke uiting altijd even duidelijk is welke semantische rol aan argumenten (of satellieten) moet worden toegekend, kan van de nood een deugd gemaakt worden door de rolbetekenis te bedenken en deze roltoekenning in de context te controleren met het doel het taalbegrip te activeren en de bewustwording van de kwaliteit 'zorgvuldig taalgebruik' te bevorderen.

- het uitgangspunt bij de benadering van woorden is dat aan lexicale eenheden een sobere betekenis wordt toegekend met ruime gebruiksmogelijkheden.⁷⁰ Woorden kunnen worden ingedeeld in twee hoofdcategorieën: lexicale woorden en functiewoorden. Een gemengde categorie vormt de overgang tussen beide. De lexicale woorden benoemen personen, zaken, eigenschappen, omstandigheden en gebeurtenissen; ze hebben in alle gebruikssituaties in principe een constante betekenis. Functiewoorden zijn voor hun interpretatie afhankelijk van de situatie of context

69 De vraag wat het neutrale patroon met drie semantische rollen is, laat ik hier onbeantwoord.

70 De term *sobere betekenis* is afkomstig van Th. Janssen en wordt voorlopig opgevat als de meest basale betekenis van een woord. Voor de bespreking ervan verwijs ik naar 7.5.4.1: Betekenis en de invloed van niet-linguïstische factoren.

waarin ze gebruikt worden.⁷¹ Hiertoe behoren onder andere de aanduidende persoonlijke en aanwijzende voornaamwoorden, voorzetsels en voegwoorden. Voorzetsels en voegwoorden nemen door hun interpretatiemogelijkheden een tussenpositie in tussen lexicale en aanduidende woorden.

2 Aspecten van de functionele benadering van uitingen (van de zinsvorm in het bijzonder)

We beschrijven een situatie binnen een werkelijkheidsgebied door personen, zaken en situaties in hun onderlinge betrekkingen te benoemen of aan te duiden.

Er zijn twee hoofdtypen benoemingen: het benoemen van personen, zaken en omstandigheden en het benoemen van gebeurens. De eerste groep wordt beschreven door middel van namen en woordgroepen: Jan, de kamer, een vreselijk leuk kind, op het hoogste dak, om zeven uur en dergelijke uitdrukkingen. Het aanduiden gebeurt door te wijzen: hetzij met een gebaar, hetzij met verwijzende woorden als hij, die, daar, ergens, toen.

Voor de tweede groep gebruiken we werkwoordpatronen: iemand ziet iets, iemand luistert naar iets of naar iemand anders, iemand hoopt op iets, iemand is iets, enzovoort. Gebeurens kunnen we aanduiden door een vaag woord als doen, maken, gaan of is te gebruiken.

Voorwaardelijke kennis voor het benoemen van personen, zaken en omstandigheden is relevante woordkennis, ervaring met combinatiemogelijkheden van woorden inclusief kennis van de vormaspecten van woorden in het gebruik ervan en ervaring met het gebruik van de woorden in uiteenlopende domeinen en situaties.

Voorwaardelijke kennis voor het gebruik van werkwoordpatronen is allereerst kennis van de betekenis van de werkwoordpatronen die op basis van het predikaatschema worden gevormd, ervaring met het gebruik van de patronen in uiteenlopende situaties en met modi (wensende zinvorm, vraagzinpatronen). Verder ervaring met het toevoegen en weglaten van argumenten en satellieten⁷² onder passende omstandigheden; ten slotte kennis van de wijze waarop de werkwoordsystematiek in discourse functioneert.

3 De situationele en interactionele interpretatie van het werkwoordsysteem: het werkwoordsysteem gezien vanuit discourse

De werkwoordsystematiek heeft twee aspecten: het vormsysteem en de verschillen in het gebruik van het verbum finitum en het verbum infinitum (zie o.a. Th. Janssen 1986b, 1987, 1989a en 7.4.4).

Het systeem van de werkwoordsvormen heeft twee vormcategorieën: de finiete en de infiniete vormen (deelwoord en infinitief). Er zijn twee finiete vormen: de eerste en de tweede finiete vorm, de vormen van de tegenwoordige en van de verleden tijd.

71 In de FGbenadering zijn functiewoorden, waaronder relatiewoorden, interpretaties door de expressieregels van grammatische en semantische eigenschappen van predikaties, termen en satellieten. Zie hoofdstuk 6.

72 Dat wil zeggen satellieten in de vorm van bijwoorden, zelfstandige naamwoorden en voorzetselgroepen; bijzinnen zijn immers tekstelementen.

Elk van de finiete vormen heeft een gedifferentieerde verschijningsvorm die correspondeert met persoons- en getalskenmerken en met de modus van de uitingvorm.

Het werkwoordsysteem wordt vanuit een discourse-interpretatie niet als temporeel stelsel beschouwd, maar als een vormsysteem dat uitingen plaatst in een situatie, gezien vanuit het perspectief van de spreker of schrijver.

Het zijn de bijwoordelijke bepalingen die het tijdsaspect van de uiting presenteren; werkwoordsvormen krijgen binnen het kader dat de temporele bepaling aangeeft een door sterke nuanceringsmogelijkheden beïnvloede temporele interpretatie.

Ik geef aan de hand van een voorbeeldzin een indeling van het werkwoordsysteem: *de marathonloper loopt/liep* (enzovoort) van A naar B, respectievelijk *de marathonloper loopt/liep* (enzovoort) *het parcours*. Hij *loopt* van A naar B heeft een richtinginterpretatie, en hij *loopt* *het parcours* een lokale interpretatie of plaatsinterpretatie. Een richtinginterpretatie kan samengaan met een toestandinterpretatie met het werkwoord *zijn* en een plaatsinterpretatie kan samengaan met een toestandinterpretatie met het werkwoord *hebben*.

Tabel 1.4 De voorstelling van het systeem van de werkwoordsvormen vanuit de discourse-benadering

Argument met subjectfunctie	Eerste finiete vorm	Tweede finiete vorm	Hulpwerkwoord	Deelwoord	Bepaling/patiens (object)
De marathonloper	loopt	liep			van A naar B
	is heeft	was had		gelopen uitgelopen	van A naar B ⁷³ het parcours
	zal	zou	zijn hebben	gelopen uitgelopen	van A naar B het parcours

Een uiting wordt op een zeker moment (het spreekmoment) geuit. De situatie (het gebeuren), waar de spreker/schrijver naar verwijst (het referentiepunt) valt samen met dit spreekmoment (is simultaan met het spreekmoment), ligt ervoor (is anterior aan het spreekmoment) of erna (is posterior aan het spreekmoment).

Door gebruik te maken van de 1e finiete vorm geeft de spreker te kennen dat de uiting, op welke situatie deze ook betrekking heeft, voor hem van direct of focaal referentieel belang is; de 2e finiete vorm gebruikt hij als de uiting van indirect focaal referentieel belang is. Beide vormen zijn daarom deiktische werkwoordsvormen. De situ-

73 In de uiting staat de bepaling voor het deelwoord

atie, beschreven door het deelwoord, valt buiten de situatie die op het spreekmoment de meeste aandacht heeft. De werkwoorden *hebben* en *zijn* markeren het gebeuren als een toestand die op het spreekmoment geldt. Het gebruik van *zullen* karakteriseert een gebeuren als niet-feitelijk.

Een taalgebruiker kan zich verplaatsen naar elk moment in heden, verleden of toekomst dat hij zich voorstelt en van dat punt uit kan hij de situatie van een gebeuren beschrijven als samenvallend met het referentiemoment, als daaraan voorafgaand of als daarop volgend, als feitelijk of als niet-feitelijk. De situationele benadering die kenmerkend is voor de discoursebenadering van het werkwoordsysteem maakt het mogelijk de grote verscheidenheid aan interpretatiemogelijkheden van uitingen in hun context te verantwoorden.

4 De bouw van uitingen

De argumenten en satellieten die het hoofdwerkwoord⁷⁴ van de basisvorm van een zin begeleiden, hebben semantische functieaanduidingen of rollen (zie het uitgewerkte voorbeeld in 1.6.4.3). Aan de eerste of de tweede roldrager wordt de syntactische functie van subject toegekend en als niet aan de tweede (de patiëns) maar aan de derde roldrager (bijvoorbeeld de recipiëns) de objectfunctie wordt toegekend, krijgt deze geen voorzetsel.⁷⁵ Alleen de patiëns heeft in de FG nooit een voorzetsel. In andere gevallen heeft de toekenning van een syntactische rol verlies van het voorzetsel tot gevolg. Vergelijk: (*Wie heeft de appel opgegeten?*) De *appel*_(patiëns, subject, topic) is door mij_(agens, focus) opgegeten. De tweede uiting heeft de passieve zinsvorm.

In de FG-benadering krijgen de semantische functies van argumenten en satellieten op het niveau van de uitingen hun uitdrukkingsvorm door middel van relationele functiewoorden als bijwoorden, voorzetsels en voegwoorden. Voor de interpretatie van de toegekende semantische rollen bij satellieten (bijvoorbeeld de plaats- of tijdsrol) is, afhankelijk van de situatie of context, een reeks mogelijke interpretaties voorhanden. Welk voorzetsel of welk bijwoord gebruikt wordt, is – binnen zekere conventioneel vastliggende grenzen⁷⁶ – dus een kwestie van strategietoepassing.

Zowel het toekennen van de syntactische functies *subject* en *object* als van de pragmatistische functies *topic* en *focus* kan niet anders worden gezien dan vanuit het discourseperspectief, zoals de voorbeelden in 1.7.1 en 1.7.2 laten zien. Om een uiting te kunnen bouwen hebben we dus een voorstelling van de betreffende situatie nodig en een redenering die aangeeft hoe een specifieke uiting past in deze situatie. Een dergelijke redenering is het toepassen van een strategie om de onderliggende, abstracte zinsvorm aan te passen aan de concrete situatie of context. Omgekeerd wordt een geproduceerde uiting gecontroleerd of geanalyseerd door gebruik te maken van een redenering, zoals

74 Inbegrepen zijn basisvormen of werkwoordschema's die een toestand beschrijven.

75 Vergelijk het normale 'meewerkend voorwerp' zonder of met voorzetsel.

76 De conventies voor de voorzetselkeuze behoren tot het gebied van de taalverzorging.

getoond in 1.7.1 en 1.7.2. Strategietoepassing en taalanalyse zijn beide voorbeelden van taalbeschouwing, zij het op een verschillend niveau van toepassing.

Naast de simpele zinspatronen verantwoordt de taalgebruiksgrammatica ook de bouw van complexere enkelvoudige en de complexe zinnen. Het grammaticale uitgangspunt dat de vorming van uitingen een kwestie is van het combineren van tekst-elementen maakt dat overzicht hebben over uitingen in hun context en de controle van de deiktische, thematische en structureel-relatieve coherenties prioriteit heeft boven lokale analyse.

Aparte aandacht is nodig voor het gebruik binnen uitingen van relatieve zinnen (beperkende en uitbreidende), het gebruik van apposities, deelwoord- en infinitiefconstructies en bijwoordelijke bijzinnen, vanwege de functionele verhouding tussen de inhoud van deze tekstelementen en de inhoud van de hoofdzin (vgl. de analyses in 1.7.1 en 1.7.2).

De patroonvorming van bijzinnen en relatieve zinnen gehoorzaamt evenals die van hoofdzinnen aan taalregels en voor het gebruik van deelwoord- en infinitiefconstructies gelden conventies die de samenhang van deze constructies met de hoofdzin in uitingen bewaken. De behandeling van de wijze waarop deze varianten van de hoofdzin zijn georganiseerd, zal nauwelijks afwijken van de behandeling ervan in een traditionele benadering. Binnen een discoursebenadering wordt het gebruik van varianten van de zinsvorm gezien als aanpassingen aan situationele en interactionele voorwaarden die de presentatie van uitingen mede bepalen.⁷⁷ Het voorkómen van herhaling van een zinsvorm, het impliciet laten van relaties, een betere of afgezwakte aanpassing aan het voorafgaande of vooruitgrijpen op het vervolg en behoefte aan bondigheid kunnen redenen zijn voor het gebruik van apposities, relatieve zinnen en varianten als deelwoord- en infinitiefconstructies in tekst.⁷⁸

Samenvatting

In grote lijnen bepalen vier categorieën onderwerpen de inhoud van de taalgebruiksgrammatica:

- uitgangspunten en vooronderstellingen bij de inrichting ervan;
- linguïstische aspecten die voortvloeien uit de functionele taalbenadering;
- de behandeling van het werkwoordstelsel als consequentie van de situationele en interactionele interpretatie ervan;
- de beregeling van uitingen die recht doet aan de discoursebenadering.

⁷⁷ Daartoe kan ook de variatie in patroonvorming gerekend worden die het gevolg is van de behoefte aan stilistische afwisseling of pregnante zeggingskracht (als alternatief voor focustoekenning).

⁷⁸ Uiteraard kan onder zekere voorwaarden ook het gebruik van de passieve zinsvorm dienen als aanpassing van de uiting aan situationele of contextuele omstandigheden.

1.8.3 Een indeling van woorden vanuit een discourseperspectief

In het hierna volgende schema geef ik een overzicht van woorden die een rol spelen in enkelvoudige en complexe zinsvormen. De tussenwerpsels (chunks, interactionele expressies) reken ik niet tot de reguliere woordsoorten, omdat ze als tekstelementen in spreektaal uitsluitend een discoursefunctie hebben. Naast chunks laat ik ook woordgroepen met woordbetekenis en allerlei individuele gevallen van woord- en woordgroepgebruik buiten beschouwing; zij zijn typerend voor de vrijheid die mensen hebben om uitdrukking te geven aan hun individuele behoefte om zich door middel van taal te uiten. Verder is de presentatie van de gebruiksmogelijkheden van de beschreven woorden niet uitputtend.⁷⁹

De uitgangspunten voor mijn presentatie van de woordcategorieën zijn:

- elk woord heeft een sobere categoriale betekenis en een groot aantal gebruiksmogelijkheden;
- een woord heeft een lokale gebruikswaarde en een gebruikswaarde in discourse;
- afhankelijk van de categorie kan een woord alleen of in combinatie met andere woorden een verbaal predikaat of een termpredikaat vormen. Termvorming is in principe woordgroepvorming;
- een aantal woorden treedt op als indicator van verschillende functies, die samenhangen met woordgroep- en predikaatvorming. Het is niet eenvoudig deze indicatoren onder te brengen in één categorie. In de traditionele woordsoortindeling brengt men hetzelfde woord in verschillende klassen onder (het gaat om woordjes als *die*, *dat*, *wie*, enzovoort);
- op basis van het onderscheid tussen lexicale en functiewoorden, onderscheid ik drie hoofdgroepen woorden: een lexicale groep, een gemengde groep en een groep functiewoorden. Tot de gemengde groep behoren woorden die van zichzelf een zekere lexicale betekenis hebben (o.a. voorzetsels en voegwoorden), maar voor hun interpretatie sterker dan lexicale woorden afhankelijk zijn van de situatie of context waarin ze gebruikt worden. De groep functiewoorden heeft vrijwel uitsluitend een situatie- of contextgebonden gebruik.⁸⁰

Voorbeelden van:

- zelfstandig naamwoorden: *Piet*, (*de*) *kermis*, *boter*, *feest*, *kennis*;
- eigenschapswoorden: *blond*, *aardig*, *groen*;
- werkwoorden: *slapen*, *werken*, *kopen*, *waarschuwen*;

79 In 7.5.4 e.v. verantwoord ik de semantische kwaliteit en de gebruiksmogelijkheden van woorden.

80 Zie voor het gebruik van sommige woorden 7.5.4.4: Enkele voorbeelden van semantische effecten in het taalgebruik.

- bijwoorden van omstandigheid: ooit, nooit, gisteren, daar, snel, waarschijnlijk, onmogelijk. Het gebruik van modale partikels beïnvloedt de interpretatie van het thema. Dat geldt bijvoorbeeld voor wel, toch, ook, eigenlijk en andere;
- relationele bijwoorden (voornaamwoordelijke bijwoorden): immers, evenwel, echter, daardoor, bijwoorden die situaties markeren: toen, nu, vandaag, gisteren, hier, daar;
- hoeveelheidswwoorden: drie, (de) zesde, weinig, sommige;
- relatiewoord: voorzetsel: van, op, achter, tussen; voegwoord: zodat, omdat, tenzij;
- lidwoorden: de, het, een;
- verwijzende woorden en vragende woorden: zie schema 1.3.

Schema 1.3 Een indeling van woorden op basis van de domeingebonden gebruikswaarde

Indeling	Categorie-naam	Lokale gebruikswaarde (zinsfunctie)	Globale gebruikswaarde (discoursefunctie)	Traditionele indeling
Overwegend lexicaal gebruikte woorden: zelfstandig naamw., eigenschapswoorden, werkwoorden en omstandigheden noemende bijwoorden	zelfst. naamw.	vormt alleen of in combinatie met andere woorden een term en/of satelliet; maakt deel uit van sommige toestandspredikaties	heeft voornamelijk thematische functie; de interpretatie hangt af van het communicatieve doel van de spreker of schrijver en varieert van een nauwkeurig bepaalde interpretatie tot en met vrij gebruik binnen het gebruikskader dat gevormd wordt door de situatie of context	zelfstandig naamw., onderverdeeld in soort-, stof- en eigennamen
	eigenschapswoord	is onderdeel van een (toestands)predikatie of maakt als restrictor deel uit van een term of satelliet	draagt bij aan de thematische opbouw van de inhoud van een gesprek of tekst; heeft in het algemeen een vrije toepassings- en interpretatiemogelijkheid, binnen het gebruikskader dat gevormd wordt door de situatie of context	bijvoeglijk naamw.
	werkwoord	vormt verbale predikaten en daarvan afgeleide predikaties; is de kern van elke zinsvorm (tekstelement)	heeft drie discoursefuncties: een deiktische, thematische en syntactische functie. In deiktische functie markeert het werkwoord de situationeel-temporele interpretatie van de uiting in afhankelijkheid van de temporele markerings van de uiting en de gebruikte werkwoordsvorm. In thematische functie maakt het deel uit van de thematische opbouw van het gesprek of de tekst; de compositionele werkw. cluster draagt bij aan de feitelijke of niet-feitelijke interpretatie van de uiting. In syntactische functie markeert het verb. fin. de relatie met het subject (congruentie); de niet-finiete vormen van het compositionele werkwoordcluster spelen een rol in de woordvolgorde van de uiting (vormt in een mededelende zin een tangconstructie met het verbum finitum)	werkwoord, gesplitst in zelfstandig werkw., koppel- en hulpwerkw.

	bijwoord (omstandigheden noemend en houding of oordeel uitdrukkend of de interpretatie van het thema beïnvloedend (negatie, modale partikels))	gebruikt als satelliet	een temporeel bijwoord markeert een situatie waarbinnen finiete werkwoordsvormen een deiktische interpretatie kunnen krijgen Een bijwoord heeft thematische functie doordat de benoemde omstandigheden bijdragen aan de interpretatie van het thema Modale partikels beïnvloeden eveneens de interpretatie van het thema (de stand van zaken) Een bijwoord heeft syntactische functie doordat het de volgorde van tekstelementen en dus de woordvolgorde in de uiting beïnvloedt	deel van de categorie bijwoord
Semilexicalen woorden, gemengd gebruikte woorden relationele bijwoorden (inclusief voornaamw bijw), hoeveelheidswoorden en relatiewoorden	bijwoord (relationeel bijwoord)	heeft ook als element van een uiting voornamelijk een discoursefunctie	de bijwoorden <i>hier</i> en <i>daar</i> , <i>toen</i> en <i>nu</i> hebben deiktische functie thematisch brengt een relationeel bijw inhoudelijk verband aan tussen tekstelementen De syntactische gebruikswaarde een relationeel bijw brengt structurele samenhang aan tussen tekstelementen	deel van de bijwoorden en de voornaamw bijwoorden
	hoeveelheidswoord	maakt deel uit van een term of satelliet, heeft invloed op de interpretatie van het tekstelement waar de term of satelliet deel van uitmaakt	heeft als onderdeel van een term een thematische functie in discourse en kan in het verband met een introducerende resp predicerende zinsvorm een onbepaalde of bepaalde interpretatie krijgen	bepaald en onbepaald hoofdtelw, rangtelw
	relatiewoord voorzetsel en voegwoord	een voorz markeert een relatie van een term met een andere term resp een term met een verbale predikatie binnen een tekstelement	door hun semantische eigenschappen spelen beide soorten relatiewoorden een rol in de thematische samenhang van discourse De syntactische functie een voegwoord markeert gecoördineerde of hypotactisch gecombineerde tekstelementen	voorzetsel en voegwoord

Indeling	Categorie-naam	Lokale gebruikswaarde (zinsfunctie)	Globale gebruikswaarde (discoursefunctie)	Traditionele indeling
Verwijzende woorden, woorden die overwegend gebruikt worden als indicator van een functie: lidwoorden, verwijzende woorden en vragende woorden	lidwoord	markeert de functie van een term als al dan niet geïntroduceerd (bekend of (nog) niet bekend in het discussiedomein)	het lidwoord heeft naast de deiktische functie thematische en syntactische functies. De thematische functies: de aan- of afwezigheid van een lidw. geeft aan een term een individuele resp. categoriale interpretatie en markeert een term als al dan niet geïntroduceerd (bekend of niet bekend in het discussiedomein). De syntactische functie: een lidwoord is in het algemeen noodzakelijk bij het gebruik van een zelfst. naamw.	bepaald en onbepaald lidwoord
	verwijzend of indicierend woord; deze categorie omvat voornamelijk woordvormen die op meer dan één manier gebruikt kunnen worden.	woorden als <i>deze, dit, dat, die, wat</i> enzovoort hebben een zelfstandige functie als term of indiceren verwijzing via de term als geheel; dat geldt ook voor pers. vnw. Woordjes als <i>wat</i> en <i>wie</i> treden ook op in een vragende functie.	in de deiktische functie weerspiegelt het indicerende woord de (dis)focale referentiële aandacht van de spreker; thematisch verwijst zo'n woord naar een eerder genoemde of in de situatie/context aanwezige entiteit; syntactisch heeft een dergelijk woord verschillende functies afhankelijk van de wijze van gebruik. Onder deze categorie vallen de verschillende traditioneel onderscheiden functiewoorden, inclusief het voegwoordgebruik van <i>dat</i> en het relatieve gebruik van <i>dat, die, wat</i> en <i>wie</i> en inclusief de persoonlijke vnw. De syntactische functie van een indicierend woord: het woord krijgt uitsluitend een interpretatie op basis van zijn plaats in de zinsvorm of uiting gegeven het domein waarin het woord functioneert	persoonlijk, onbepaald, aanwijzend, betrekkelijk voornwrd. en vrnwrd. bw. (te onderscheiden in zelfst. en afhankelijk gebruik)

vragend woord	de lokale functie is grotendeels gelijk aan die van verwijzende woorden; het verschil is dat vragende woorden altijd aan het begin van een zinsvorm staan, al dan niet voorafgegaan door een voorzetsel: <i>aan wie denk je?</i> Een uitzondering is de echovraag: <i>Je hebt wie gezien?</i>	de discoursefuncties komen in grote lijnen overeen met die van verwijzende woorden; een kenmerkend verschil is de vraagmodus die het gevolg is van het gebruik van vragende woorden. Het apart benoemen van woorden als <i>wie, wat, welke, waarom, waardoor</i> als vragend woord is alleen gerechtvaardigd als het gaat om het typerend thematische en syntactische aspect van het woordgebruik bij vraagwoordvragen (het taalhandelingskarakter).	vragend voornaamwrd., vragend bijwoord en vragend voornaamw.bijw. (indeling naar de vorm en de functie in de zin)
---------------	---	---	---

1.8.4 De taalgebruiksgrammatica en de traditionele grammatica

De vraag naar de verhouding tussen de taalgebruiksgrammatica en de traditionele grammatica is van belang, omdat op een zeker niveau van taalkennis de terminologie van de traditionele grammatica bekend moet zijn. Het vreemdetalenonderwijs, woordenboeken en naslagwerken als de ANS veronderstellen deze terminologie als bekend. Is het daarom niet eenvoudiger om grammaticaonderwijs dan toch maar te beperken tot de traditionele benadering? Ik denk van niet. Uit de hoofdstukken 2 en 4 van dit boek zal blijken dat de traditionele grammatica problemen veroorzaakt, zodra men in het taalonderwijs uitgaat van taalgebruik of discourse.

In dit hoofdstuk heb ik laten zien dat uitgaan van taalgebruik betekent dat in het taalonderwijs de nadruk moet liggen op de linguïstische middelen die in dienst staan van de drie typen coherenties die samen de kwaliteit van een gesprek of tekst uitmaken. Deze middelen behoren voor een belangrijk deel tot het aanbod van het gangbare talenonderwijs, maar de discoursebenadering vraagt om een heroriëntering op de gebruiksmogelijkheden van deze middelen en op de taalbeschouwingsdidactiek.

Een belangrijk aspect van de discoursebenadering is dat de zinsgrammatica hier minder dominant is dan in de 'oude' benadering, die de zin centraal stelt. De 'nieuwe' grammatica moet de conceptuele basis van uitingen verdisconteren en hun verankerd zijn in de socioculturele omstandigheden waarin ze gebruikt worden. De betekenis moet daarom het uitgangspunt zijn voor de beschrijving van uitingen. Het inzicht dat uitingen zijn opgebouwd uit tekstelementen vereist een verschuiving in de kijk op de zinsvorm. Het gaat er daarbij niet alleen om dat typische spreektaalelementen (chunks) een volwaardige plaats krijgen in de grammatica, maar ook dat complexe zinnen opgevat worden als een combinatie van zelfstandige tekstelementen die door de wijze waarop de taalgebruiker ze op elkaar betreft, gegrammaticaliseerd kunnen worden, dat wil zeggen, ondergebracht in één uiting.⁸¹ De functionele taalbeschrijving maakt het mogelijk deze eigenschappen van de discoursebenadering te verantwoorden.

Het is echter niet moeilijk om de etiketten van de traditionele grammatica te plakken op de argumenten en satellieten van de functionele taalbeschrijving. Men moet zich dan wel realiseren dat de discoursebenadering daarmee wordt opgegeven en de typische spreektaaluitingen opnieuw problematisch worden.

Het belang van de zinsgrammatica ligt voornamelijk op het terrein van de taalverzorging: de zinsgrammatica staat vooral in dienst van 'zuiver schrijven'. Daarbij is het niet principieel van belang of de functionele dan wel de traditionele terminologie wordt gebruikt.

81 Dat wil zeggen een tekstuele eenheid die in mondeling taalgebruik herkend wordt aan de intonatie en in schriftelijk taalgebruik gemarkeerd wordt door een hoofdletter aan het begin en een punt aan het eind.

1.9 Samenvatting en conclusies

Samenvatting

In hoofdstuk 1 geef ik een overzicht van de denkbeelden die in dit boek worden uitgewerkt. Ik beschrijf aspecten van een taalkundige interpretatie van taalbeschouwing voor het onderwijs Nederlands die uitgaan van een discoursebenadering. Hoewel het uiteindelijk gaat om taalbeschouwing voor de leerlingen, concentreer ik mij om praktische redenen op taalbeschouwing voor lerarenopleidingen. Het opbouwen van de achtergrondkennis voor het taalbeschouwingsonderwijs vormt daarom de rode draad in dit boek.

In de linguïstische benadering heeft discourse betrekking op drie typen onderling verbonden soorten samenhang in een gesprek of tekst: de deiktische, thematische en structureel-relationale (of grammaticale) coherentie. Deze drie coherenties bepalen de taalkundige kwaliteit van een gesprek of tekst. Doordat een gesprek of tekst is ingebed in een schriftelijke of mondelinge taalgebruikssituatie en bij elke vorm van taalgebruik het principe van relevantie geldt, is het niet altijd noodzakelijk dat elk van deze coherenties expliciet wordt vormgegeven. In het gesprek of de tekst moet de betreffende coherentie echter wel door de hoorder of lezer kunnen worden afgeleid. Daardoor bestaat er in elke taalgebruikssituatie een subtiel evenwicht tussen wat wel en wat niet verbaal moet worden uitgedrukt. Het herkennen en welbewust omgaan met dit evenwicht is derhalve een belangrijk aspect van iemands taalbeheersing.⁸² Deiktische coherentie betreft de verankering van een uiting in het situationeel of tekstueel bepaalde domein, gezien vanuit de optiek van de spreker of schrijver. De taalgebruiker heeft daarvoor bepaalde categorieën functiewoorden en werkwoordsvormen tot zijn beschikking. Een gesprek of tekst is *thematisch coherent* als de samenhang tussen lexicale en verwijzende woorden op een overzichtelijke wijze het betekenisnetwerk in het gesprek of in de tekst zichtbaar maakt en een gesprek of tekst is *structureel-relatief coherent* als de uitingen intern en extern een herkenbare en logische structurele en relationele samenhang vertonen.

Deze coherentietypen hebben invloed op de interpretatie van taalbeschouwing en van het taalkennisbestand (de interne taalgebruiksgrammatica). Ze leveren inzicht op in de mentale processen van kennisverwerving en -verwerking, de conceptuele activiteit op basis waarvan het spreek- of het schrijfplan linguïstisch vorm krijgt en ze hebben consequenties voor de didactische weergave en uitwerking daarvan.

In de didactische presentatie van het taalkennisbestand, de (externe) taalgebruiksgrammatica, ligt de nadruk op de taalkundige kennis die voor de coherentietypen van

82 Het welbewust omgaan met dit evenwicht blijkt bijvoorbeeld uit het effectief gebruik van tangconstructies binnen zinsvormen of van de variatiemogelijkheden die strategieën bieden.

belang zijn en in de didactische uitwerking van taalbeschouwing ligt de nadruk op de handelingen en activiteiten die metatalige activiteiten bevorderen.

Ik heb in dit hoofdstuk aspecten van de op discourse gebaseerde taalgebruikskennis en taalbeschouwing uitgewerkt aan de hand van drie vragen:

- welke kennis is van fundamenteel belang voor elk van de coherenties;
- hoe kan de linguïstische achtergrondkennis in de praktijk gebruikt worden en
- hoe kan de taalgebruiksgrammatica de samenhang tussen de coherenties verantwoorden?

Na de presentatie van uitgangspunten voor een discoursebenadering (1.2), het discoursmodel dat de leidraad is voor mijn benadering (1.3) en een mogelijke opzet voor een taalbeschouwingscurriculum voor de lerarenopleiding in relatie tot taalbeschouwing in het voortgezet onderwijs (1.4 en 1.5), heb ik in 1.6 de eerste vraag beantwoord. In 1.7.1 en 1.7.2 heb ik laten zien hoe deze fundamentele kennis gebruikt kan worden bij gespreks- en tekstanalyse en in 1.8 heb ik de derde vraag beantwoord en aangegeven welke verhouding er bestaat tussen de taalgebruiksgrammatica die gebaseerd is op een discoursebenadering en de traditionele zinsgrammatica.

Conclusies

Een discoursebenadering is van wezenlijk belang voor de taalbeschouwingsdidactiek die uitgaat van het taalgebruik. Het functionele discoursmodel kan daarbij als leidraad dienen.

Een discoursebenadering houdt in dat de aandacht bij taalbeschouwing in de eerste plaats uitgaat naar de coherentietypen die de kwaliteit van een gesprek of tekst bepalen en naar de wisselwerking tussen deze coherenties.

Op het niveau van gebruikte taal is taalbeschouwing o.a. het uitvoeren van taalanalyses om deze coherentietypen op te sporen. Op conceptueel niveau is taalbeschouwing begrepen in de werking van de taalgebruiksgrammatica. De taaldidactiek is er mede op gericht leerlingen zich bewust te laten zijn van het taalgebruiksproces.

Discoursegericht taalbeschouwingsonderwijs houdt ten opzichte van het gangbare taalkundiggeoriënteerde onderwijs Nederlands de volgende vernieuwingen in:

- taalbeschouwing krijgt een functioneel-taalkundige invulling;
- de deiktische, thematische en structureel-relationale coherenties bepalen in de eerste plaats de inrichting van de taalgebruiksgrammatica en de gebruiksmogelijkheden van woorden in discourse bepalen de woordindeling;
- als consequentie van de deiktische functie van finiete werkwoordsvormen krijgen werkwoorden in uitingen niet een primair temporele, maar een referentiële (een situationele en interactionele) interpretatie;

- in de toepassing van linguïstische tekstanalyses ligt de nadruk op integratie van taalbeschouwing met letterkundige analyse en in het bijzonder met taalvaardigheid;
- door uit te gaan van een discoursebenadering is taalbeschouwingsonderwijs de linguïstische bondgenoot van het taalvaardigheidsonderwijs. Dat geldt zowel voor tekstbeschouwing als voor mondelinge taalvaardigheid. Alleen in onderlinge verwevenheid kan het beoogde onderwijsdoel van beide bereikt worden: de taalbeheersing van studenten en leerlingen (zie 3.4.3).

2 Denkbeelden over onderwijs Nederlands

2.1 Een geschiedenis die zich herhaalt

Met de invoering van de leerplicht in 1900 had elk Nederlands kind toegang tot het lager onderwijs en door de grote toestroom werd de vraag actueel naar de inhoud van goed onderwijs voor alle leerlingen. Het zoeken naar antwoord op deze vraag leidde in de eerste decennia van de twintigste eeuw tot felle discussies tussen voorstanders van op klassieke leest geschoeid taalonderwijs en voorstanders van onderwijs dat aansluit bij het natuurlijke gebruik van taal. Bij deze botsing tussen vormingsidealen staan aan de ene kant de ‘normatieve schoolmeesters’ die zich sterk maken voor cultureel-intellectuele vorming, waarbij de aanleg van leerlingen door sturing tot ontwikkeling wordt gebracht en aan de andere kant de sociaal-geëngageerde voorstanders van het nieuwe taalonderwijs die kindgericht en anti-intellectualistisch onderwijs voorstaan.¹ Volgens hen moet de aanleg van het kind langs natuurlijke weg ontwikkeld worden. Van de Ven (1986) beschrijft deze woordenstrijd, die een halve eeuw later opnieuw in alle hevigheid losbarst.

In het voortgezet onderwijs speelt deze richtingenstrijd eveneens een rol, maar daar gaat het bovendien om de vraag welke categorie leerlingen recht heeft op intellectuele vorming.

Met de invoering van de Wet van Thorbecke (1862) bestaat het Nederlandse voortgezet onderwijs uit ten minste vier standsgebonden vormingswegen: het gymnasium, de hbs, het (m)ulo en het beroepsonderwijs (Blom 1995, 62). Het gymnasium, de enige opleiding die leerlingen intellectueel vormde en met de universiteit tot het hoger onderwijs gerekend werd, was voorbehouden aan de minderheid in de samenleving die opgeleid werd om de geestelijke leiding op zich te nemen.

¹ Blom (1995) noemt dit het nurture-nature debat.

Het 'modern en instrumenteel programma' van de hbs² met moderne vreemde talen en natuurwetenschappelijke vorming bereidde de kinderen van gewone burgers voor op hun beroepsleven; deze categorie leerlingen zou het middenkader gaan vormen.

Omdat de gebruikte overdrachtsmethoden niet leidden tot zelfstandig leren denken, heette het dat de hbs geen intellectuele vorming gaf. Het (m)ulo en het beroeps-onderwijs, nadrukkelijker dan de hbs standsgebonden, leverden lager gekwalificeerd onderwijs.

De maatschappelijke en culturele 'beeldenstorm' van de jaren zestig liet het onderwijs Nederlands niet onaangetast. Vooral de manier waarop de lesstof werd geselecteerd en aangeboden, moest het ontgelden. Sinds die tijd zijn de discussies over de doelen, doelgroepen, inhoud en instructiemethoden voor het onderwijs Nederlands geïntensiveerd. Hoewel de discussies in veel opzichten tot positieve resultaten hebben geleid, zijn er in de denkbeelden over het onderwijs Nederlands belangrijke controversen blijven bestaan.

Overzicht

In hoofdstuk 2 geef ik een overzicht van de denkbeelden die een rol spelen in de controverse over het onderwijs Nederlands. Met *onderwijs Nederlands* bedoel ik steeds de invulling van het schoolvak Nederlands in het voortgezet onderwijs met accent op de eerste fase (de basisvorming). In 2.1 en 2.2 schets ik een beeld van het klimaat waarbinnen het onderwijs Nederlands zich heeft ontwikkeld. Van 2.3 af concentreer ik mij op de controverse over het onderwijs Nederlands. Deze controverse spitst zich niet alleen toe op de vraag of grammaticaonderwijs al dan niet bijdraagt aan de taalvaardigheid en dus de taalbeheersing dient, maar ook op de vraag of algemene taalkundige kennis een bijdrage kan leveren aan het bewuster omgaan met taal. In de uitwerking van het onderwerp ligt het accent steeds op de houding die men aanneemt tegenover beide componenten van taalkundiggeoriënteerd onderwijs Nederlands (TON).

Vragen

In dit hoofdstuk probeer ik antwoord te vinden op de volgende vragen:

- 1 Welke denkbeelden bepalen de opvattingen over onderwijs in Nederland en welke consequenties hebben deze denkbeelden voor de onderwijspraktijk?
- 2 Welke relaties bestaan er tussen taalwetenschap en onderwijs?
- 3 Welke gevolgen hebben de discussies die sinds 1945 het onderwijsdebat beheersen voor de opvattingen over TON?
- 4 Welke invloed hebben deze discussies op de presentatie van taalkundige onderwerpen in handboeken en schoolmethodes?

² Boekholt (1987, 179-181), geciteerd bij Blom (1995, 62).

- 5 Welk algemeen beeld van onderwijs Nederlands is af te leiden uit de besproken literatuur?

Indeling

In 2.2 bespreek ik het onderwerp van de eerste vraag, in 2.3 het onderwerp van de tweede. In 2.4 geef ik antwoord op vraag 3, in 2.5 en 2.6 op vraag 4 en in 2.7 beantwoord ik de vijfde vraag en vat ik samen.

2.2 Organisatie en inhoud van onderwijs in maatschappelijk perspectief

Mensen nemen standpunten in over de kwaliteit van onderwijs en over hoe onderwijs met het oog op het algemeen belang ervan behoort te zijn ingericht. Een veel verkondigde opvatting is dat onderwijs een culturele taak heeft: het moet jonge mensen voorbereiden op het innemen van posities in de samenleving. De overheid reglementeert en reguleert het onderwijsaanbod, onderwijskundigen en vakdidactici hebben hun eigen ideeën over het gewenste onderwijsbeleid en ook vakverenigingen formuleren beleidsvoornemens. Ik bespreek eerst denkbeelden van de overheid over onderwijs, hoe het beleid wordt vormgegeven en wie er invloed hebben op dat onderwijsbeleid (2.2.1). Daarna bespreek ik de opvattingen van een onderwijskundige en een vakdidacticus over het maatschappelijk belang van onderwijs (2.2.2) en tenslotte welk beleid verenigingen van taaldocenten uitdragen (2.2.3).

2.2.1 Onderwijsbeleid sinds 1945

De doctrine van de vrijheid van onderwijs en de verzuiling maken dat discussies over onderwijs in Nederland al sinds de schoolstrijd in de negentiende eeuw³ eerder over organisatorische zaken gaan dan over inhouden. Daardoor is er nooit een echte discussie gevoerd over het belang van *intellectuele vorming voor allen* en kreeg het onderwijs, met uitzondering van het gymnasium, eerder een instrumenteel dan een intellectueel karakter.

Voor mijn bespreking van het onderwijsbeleid van de overheid gebruik ik drie bronnen: Blom (1995), Knippenberg & Van der Ham (verder K&H) (1993) en Sturm (1984).

Blom (1995, 32, 360) analyseert het overheidsbeleid vanuit de volgende vraagstelling:

³ Zie Knippenberg & Van der Ham (1993, 57) en Blom (1995, 65).

‘Op welke wijze en in welke mate heeft zich na de Tweede Wereldoorlog in het (...) Nederlandse voortgezet onderwijs een transformatie van een elitaire naar een democratische intellectuele vorming voltrokken?’

In de chronologisch-thematisch geordende geschiedenis van het Ministerie van Onderwijs [Kunsten] en Wetenschappen maken K&H de achtergronden van ontwikkelingen in denken over onderwijs zichtbaar en Sturm (1984) beziet de ontwikkelingen van 1945 tot ongeveer 1985 vanuit zijn rol van docent en lerarenopleider. Samen geven deze bronnen een goed beeld van de ontwikkelingen in het overheidsbeleid.⁴ K&H en Blom schetsen een algemeen beeld, Sturm legt het accent op het onderwijs Nederlands.

2.2.1.1 1945-1963 Een centrale rol voor de overheid

In de periode 1945-1963 werd het onderwijs sterk door de politiek gedomineerd. De overheid verdeelde de middelen en de christelijke partijen kwamen op voor het recht op vrijheid van onderwijs. De invloed van het veld was gering. Pas na het tot stand komen van de mammoetwet,⁵ waarin de tot dan toe gescheiden soorten voortgezet onderwijs onder één wettelijke noemer werden gebracht, kwam geïnstitutionaliseerd overleg met betrokkenen uit het veld tot stand: ‘De monoloog werd dialoog’ (K&H, 457). Deze periode wordt vooral gekenmerkt door strijd tussen noodzaak tot maatschappelijke vernieuwing en de beduchtheid voor verandering als gevolg van de verzuiling van samenleving en onderwijs (K&H, 780).

Blom beschrijft de geïnstitutionaliseerde schooltypen vanuit de optiek van intellectuele vorming als doel van onderwijs.

Het gymnasium had ook na 1945 nog een duidelijk klassiek en academisch karakter. Ter rechtvaardiging van de klassieke vorming voerde men vier argumenten aan (Blom, 216):⁶

- 1 De formeel vormende waarde: de training van het logisch denken, de ontwikkeling van het onderscheidings- en combinatievermogen, het aankweken van het vermogen zich aan te passen aan een vreemde gedachtegang en uitdrukkingwijze.
- 2 De intrinsieke waarde van de aanraking met de oudheid: de kennismaking met de culturele waarden.
- 3 De propedeutische functie voor de vervolgstudie in de humaniora (letteren, geschiedenis, wijsbegeerte, theologie).
- 4 De praktische betekenis voor het leren van andere moderne talen en het begrip van wetenschappelijke terminologie.

⁴ De periodisering in 2.2.1.1-2.2.1.3 is ontleend aan K&H.

⁵ De wet werd in 1968 van kracht.

⁶ Naar Idenburg (1964, 375). Blom baseert zich voor de bespreking van het onderwijsbeleid voornamelijk op deze bron.

De hbs verzorgde een meer natuurwetenschappelijke en economische opleiding met veel aandacht voor de moderne vreemde talen en wortelde in een encyclopedisch vormingsideaal. Deze opleiding gaf een algemeen maatschappelijke voorbereiding en verschaft toegang tot sommige universitaire faculteiten. Idenburg uitte kritiek op de wijze waarop de hbs vorming bood. Deze bestond uit:

‘Memoriseren van methoden en resultaten van verschillende wetenschappen, zonder dat deze methoden bij de meeste leerlingen tot een eigen geestelijk bezit [kon] worden’ (Blom 1995, 219).

De hbs noch de mms of het (m)ulo kon bogen op intellectuele vorming.

Sturm merkt op dat het onderwijs Nederlands in deze periode weinig verschilt van het onderwijs zoals dat sinds het begin van de twintigste eeuw gegeven werd. De opvattingen van Van Dis (1962) zijn volgens hem representatief voor de didactiek van deze periode. De docent en de lesstof staan centraal. Voor TON houdt dat in dat stijl, spelling en grammatica zonder onderlinge samenhang gegeven worden. Toepassing van de opgedane kennis bij tekstverklaring en schrijven wordt voorondersteld.

2.2.1.2 1963-1982 De maakbare samenleving

K&H beschrijven de tweede helft van de jaren zestig en het begin van de jaren zeventig als een periode van grote maatschappelijke veranderingen. Achteraf kan men zelfs spreken van een culturele revolutie waarin traditionele normen en waarden sneuvelen. Vanzelfsprekend ging deze ontwikkeling niet aan het onderwijs voorbij. De *democratiseringsexplosie* leidde er bijvoorbeeld toe dat het als een taak van het onderwijs werd gezien maatschappelijke ongelijkheid weg te werken. Voor de langdurige doorwerking van deze taakopvatting is de Contourennota van Van Kemenade (1975) in hoge mate verantwoordelijk.

Doordat het onderwijs steeds ingewikkelder werd, ontstond er in de loop van de jaren zestig behoefte aan ondersteunende activiteiten op het terrein van onderzoek, ontwikkeling, experiment en begeleiding (K&H, 553). In de tweede helft van de jaren zestig worden de pedagogische studiecentra opgericht en enkele door het ministerie bekostigde advies- en onderzoeksinstituten, zoals het Cito (1968), de SVO (1969), de Organisatie Leerplanontwikkeling (1969), in 1975 overgegaan in de SLO, en schoolbegeleidingsdiensten.⁷ Daar komt later de SCO bij: de Stichting Centrum Onderwijsontwikkeling van het Kohnstamm Instituut van de UvA. Samen vormen zij de verzorgingsstructuur van het onderwijs.

7 Cito: Centraal Instituut voor Toets Ontwikkeling

SVO: Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs (Vraagbaak Nederlands 1995, 95)

SLO: Instituut voor Leerplanontwikkeling (idem).

In deze periode voltooide het Ministerie van Onderwijs enkele grote projecten zoals de uitvoering van de mammoetwet, de voorbereiding van de wet op het basisonderwijs, die in 1984 in werking trad, de voorbereiding van de herziening van de eerste fase van het voortgezet onderwijs (de middenschool), de tweedegraadslerarenopleiding (1970) en didactische vorming voor aanstaande eerstegraadsleraren (de universitaire lerarenopleidingen).

Blom begint haar bespreking van deze periode met de invoering van de mammoetwet (1968). Het doel van deze wet is:

‘De persoonlijkheidsvorming van de opgroeiende mens te bevorderen, met name door hem de kennis, het inzicht en de vaardigheden te doen verwerven die hij na het verlaten van de school behoeft voor zijn verdere ontplooiing, en daarbij ruime aandacht te besteden aan zijn culturele en maatschappelijke vorming’ (Blom 1995, 222).

In de nieuwe wet ontbreekt de intellectuele vormingsgedachte en ook van een band met de cultuur is nauwelijks sprake. In richtlijnen voor de aansluiting van gymnasium en vwo op het hoger onderwijs blijken alleen pragmatische en operationele eindtermen gesteld te worden, zoals een goed tekstbegrip, goede mondelinge en schriftelijke beheersing van de moedertaal, inclusief een beschaafde uitspraak. Het gymnasium hield echter vast aan de tradities van het klassieke vormingsideaal.

Tot aan de invoering van de mammoetwet waren alle typen algemeen vormend onderwijs afgeleid geweest van het gymnasiumcurriculum.⁸ Met het havo hoopte men ‘de algemene maatschappijsschool’ te realiseren. Het havo kreeg echter steeds meer de taak van voorbereiding op het hoger beroepsonderwijs. Maar ook in het hoger beroepsonderwijs was noch de algemene vorming noch de beroepsvoorbereiding expliciet gericht op intellectuele vorming.

Sinds de invoering in 1968 stond de mammoetwet ter discussie. Dit stelsel ‘als stelsel van meritocratisch-functionele opvattingen’ kwam onder vuur te liggen van het ‘kritiese’ klimaat van de jaren zestig (Blom 1995, 228).⁹

Er zijn vier groepen critici:

- 1 De gematigden pleitten voor een horizontale onderwijsstructuur voor de periode van funderend onderwijs. Flexibele differentiatie daarbinnen zou moeten leiden tot een goede afstemming van aanleg en curriculum. Deze opvatting past binnen het meritocratisch denken.
- 2 Radicaler waren de ‘pedagogen’ en de kritische sociologen, die voor kindgericht onderwijs (aansluiten bij de belevingswereld, in het bijzonder van de kansarme

⁸ Men spreekt wel van de verdunningsstrategie.

⁹ Meritocratische opvatting: de opvatting dat de sociale status berust op prestatie en capaciteit.

groepen) kozen, een te eenzijdig cognitieve ontwikkeling verwierpen en pleitten voor een meer creatieve en sociale ontwikkeling. Als ideaal zag men een aaneengesloten periode van funderend onderwijs met een brede vorming.

- 3 De tweede groep radicalen werd gevormd door de 'maatschappijkritische' groep, die zich verzette tegen de dominantie van de heersende burgerlijke cultuur. 'Deze cultuur was hegemoniaal, hield ongelijkheid in stand en hield de arbeidersklasse gevangen in haar onderdrukte positie' (Blom 1995, 229). Het ging hier om vernieuwing van de inhoud van het onderwijs.
- 4 De culturalisten die in een conservatieve en een progressieve groep uiteenvallen. De eerste valt min af meer samen met de gymnasiumlobby. Deze groep wordt conservatief genoemd omdat men de 'hoge' cultuuroverdracht en een klassieke intellectuele vorming voor een beperkte groep blijft reserveren. De zogenaamde progressieven willen verheffing voor allen door emancipatie, niet door aanpassing aan de standaardcultuur. Deze groep speelt een rol in het middenschooldebat.

In het veranderde maatschappelijke klimaat bediscussieerde men al snel nieuwe onderwijsvormen. Rond 1970 domineerde het middenschooldebat. De *Contourennota* van Van Kemenade wees wel een inhoudelijke richting aan, maar muntte uit door vaagheid. Geheel in de reformpedagogische traditie kende hij aan de school een hefboomfunctie toe voor maatschappijvernieuwing. In de nota 'Verder na de basisschool' (1982) werd weer een nieuw concept gelanceerd, waarbij de nadruk kwam te liggen op eindtermen en algehele niveauverhoging. In 1983 kwam Deetman met het concept *Basisvorming*, een term die 'het oude vormingsdenken terughaalde in een nieuwe context van vorming voor allen en een grotere resultaatgerichtheid' (Blom 1995, 232).

Voor Sturm is de oprichting van de Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands (VON) in 1969 het beginpunt voor radicale vernieuwingen in het onderwijs Nederlands. De vernieuwers zetten zich af tegen de traditionele inhoud van het onderwijs Nederlands rond 1970 als cultuuroverdracht met grammatica en literatuur als de belangrijkste pijlers der beschaving.

Kenmerkend voor de traditionele opvatting is de zinsnede dat de leraar de leerling leidt bij diens taalgroei en bij de opbouw van diens persoonlijkheid: de leraar als universitair geleerde, met een autocratische, paternalistische rol (Sturm 1984, 241; Van Dis 1962). Het onderwijs is docent-gecentreerd en het taalonderwijs sluit nauw aan bij het universitaire onderwerp van de taalwetenschap. Sturm beschrijft de strijd om vernieuwing niet inhoudelijk, maar stelt deze voor als tegenstelling tussen de ideologie die het gymnasium in stand houdt en het sociaal-democratische ideaal van de middenschool.

De vernieuwingstendensen zijn volgens Sturm niet alleen het gevolg van de oprichting van onderwijsondersteunende instituten, zoals de studiecetra, het Cito, de SLO, commissies als CMM en ACLO-M en enkele onderzoeksinstituten, maar ook door de opkomst van professionele opleidingen onderwijskunde en vakdidactiek. De opkomst van de universitaire discipline taalbeheersing heeft onderzoek op het gebied van de

taalvaardigheid op gang gebracht. De Nieuwe Leraren Opleidingen (NLO's) hebben de vernieuwing in een stroomversnelling gebracht, doordat veel van de vernieuwers daar gingen werken.

De democratiseringsbewegingen uit de jaren zestig leidden tot aandacht voor leerlingen in achterstandssituaties, waarbij het aanvankelijk om arbeiderskinderen ging, daarna om leerlingen in dialectgebieden en tenslotte om de kinderen van niet-Nederlandse afkomst.

Sturm (1984) formuleert een reeks idealen voor de inrichting van het onderwijs, een nieuw paradigma:

- 1 onderwijs moet longitudinaal zijn, van kleuterschool tot universiteit moet de stof op dezelfde manier worden aangeboden;
- 2 onderwijs moet latitudinaal zijn, elke docent behoort zich ook *taaldocent* te weten. De moeilijkheidsgraad van schoolboeken verdient de aanhoudende zorg van elke docent;
- 3 onderwijs is communicatieonderwijs. In de eerste plaats omdat leerlingen maatschappijkritisch moeten worden opgeleid, in de tweede plaats doordat onder invloed van taalbeheersers in de school, de nadruk in het onderwijs Nederlands verschoven is van taalkundige en letterkundige oriëntatie naar taalvaardigheid;
- 4 onderwijs als creatief proces krijgt grote nadruk, dat wil zeggen dat de proceskant van leren en niet meer de productkant belangrijk is;
- 5 taal leren gebruiken houdt in dat leerlingen bewust een proces leren doorlopen van handelen – reflectie op taalgebruik – opnieuw handelen;
- 6 onderwijs moet thematisch-cursorisch worden opgezet;
- 7 normaal-functioneel zijn, dat wil zeggen dat leerlingen iets leren dat voor hen van direct nut is of wat zij interessant vinden;¹⁰
- 8 emancipatorisch zijn. Emancipatorisch onderwijs heeft twee kanten: enerzijds moet de leerling leren voor zichzelf op te komen en anderzijds ziet Sturm emancipatorisch onderwijs als instrument in de strijd om de kapitalistische orde omver te werpen;
- 9 projectgericht zijn. Projectonderwijs houdt in dat, afhankelijk van de behoefte van de leerling en in aansluiting bij diens ervaring, taal en taalonderwijs middelen zijn in de oriëntatie van de leerling op de actuele, socio-politieke, technische en socio-psychologische realiteit.

De invloed van deze denkbeelden is tot de dag van vandaag merkbaar in opvattingen over taalonderwijs. Het paradigma heeft vooral grote invloed gehad op de beleidsvoornemens van de Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands (VON) (vgl. 2.3.1).

¹⁰ Zie Ten Brinke (1976).

2.2.1.3 1982-1995 Bezuiniging en bezinning

Volgens K&H wordt de periode 1982-1995 gekenmerkt door bezuinigingen, waardoor voor het eerst sinds de invoering van de mammoetwet een reeks scholenfusies tot stand komt en bezinning op de taak en de inhoud van het onderwijs. De basisvorming wordt ingevoerd (1993) en de reorganisatie van de bovenbouw, de tweede fase, wordt voorbereid en in 1998 ingevoerd.

Blom ziet in de twee inhoudelijke vernieuwingen in deze fase: de basisvorming en de invoering van profielen in de bovenbouw nieuwe aandacht ontstaan voor intellectuele vorming en cultuur.

In het rapport van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) *Basisvorming in het onderwijs* wordt de expliciete keuze voor de 'promotion de tous'-filosofie herkenbaar. Onder 'basisvorming' verstaat de Raad:

'het geven van gemeenschappelijke en algemene vorming op intellectueel, cultureel en sociaal gebied, die als grondslag dient voor een verdere ontwikkeling van de persoonlijkheid, voor het zinvol functioneren als lid van de samenleving en voor een verantwoorde keuze van een verdere scholing en van een beroep'.¹¹

De WRR noemt zes basisvaardigheden voor iedereen in de eerste fase van het voortgezet onderwijs:

- 1 taalvaardigheid en taalbeheersing;
- 2 kennis van de eigen geschiedenis en cultuur en van andere culturen;
- 3 kennis van natuur en techniek;
- 4 expressievaardigheden;
- 5 logisch-mathematische kennis en vaardigheden;
- 6 inzicht in de eigen mogelijkheden en interesse inzake beroepskeuze.

Bij de parlementaire bespreking van het rapport maakt men politieke keuzen, waaronder die voor 14 vakken (later 15) en voor het behoud van de categoriale structuur van de basisvorming. De inhoud van het onderwijs wordt geformuleerd in eindtermen (1989), die in 1990 worden vertaald in kerndoelen. Drie algemene principes toepassing, *vaardigheid en samenhang (tvs)* moeten per vak richting geven aan de uitwerking van de kerndoelen.¹²

Handhaving van de schooltypen en de verzuiling hebben een financieel probleem doen ontstaan, waarvoor compensatie wordt gevonden in brede scholengemeenschappen. Die hebben weer tot gevolg dat de bedoelde heterogenisering mislukt en dat op-

¹¹ WRR (1986, 236), geciteerd bij Blom (1995, 232).

¹² Een bespreking van het tvs-principe staat bijvoorbeeld in *Levende Talen* 489 (1994, 238-239).

nieuw een (te) vroege selectie plaatsvindt. Tweede kansroutes, zoals zittenblijven, worden als inefficiënte leerwegen afgeschaft en dat heeft het afglijden van kanszwakken en laat-rijpen tot gevolg.

Scherper dan voorheen tekent zich de cesuur vbo-mavo (vmbo) en havo-vwo af.

2.2.1.4 Ontwikkelingen na 1995

In de periode na 1995 werken de gevolgen door van eerder genomen beslissingen. De over elkaar tuimelende circulaire en beleidsvoornemens van het Ministerie van Onderwijs verzieken het klimaat op de scholen en hebben een negatief effect op de beeldvorming over onderwijs. De gevolgen van de Hosnota (1982)¹³ en de mogelijkheid voor hbo-studenten om na hun propedeuse verder te studeren op de universiteit (1992)¹⁴ hebben in het bijzonder ernstige gevolgen voor de tweedegraadslerarenopleidingen. De invoering van de basisvorming (1993) leidt tot grote problemen en tot veel commotie en ook de voorgenomen vernieuwingen van de bovenbouw van het voortgezet onderwijs en de invoering van de tweede fase (1998) zorgen voor grote onrust.

De Hosnota hield in dat voor het onderwijs een nieuwe salarisstructuur werd ingevoerd, waarbij de aanvangssalarissen drastisch werden verlaagd en de nieuwe docenten op een lager niveau eindigen dan hun oudere collega's. Het motief was bezuiniging. Het gevolg van de Hosnota was een sterke daling van de belangstelling om in het onderwijs te gaan werken. Op den duur levert de regeling bovendien rechtsongelijkheid op. De regeling dat hbo-studenten na het behalen van hun propedeuse door kunnen stromen naar de universiteit, maakt dat op (tweedegraads)lerarenopleidingen tot 50% van de studenten na het eerste jaar vertrekt. Door hun gebrek aan belangstelling voor het onderwijs bemoeilijken de aanstaande doorstromers bovendien dat opleidingen van het begin af hun onderwijs afstemmen op het toekomstige beroep.¹⁵ De verschillende beleidsbeslissingen zijn voor een belangrijk deel verantwoordelijk voor het huidige lerarentekort in het onderwijs.¹⁶

Al snel na de invoering van de basisvorming werd duidelijk dat zowel het aantal vakken (15) als de beoogde uniformiteit in het aanbod niet haalbaar is. Voor zwakkere leerlingen blijkt het aanbod te zwaar, voor snelle leerlingen blijkt het aanbod niet voldoende uitdagend. Het geringe aantal contacturen (voor veel vakken twee lessen per week)

13 De nota: *Herziening Onderwijssalarisstructuur* is van juli 1982 en werd ingevoerd op 1 augustus 1984.

14 Deze regeling had tot doel te voorkomen dat studies werden gestapeld (Uitleg o.a. 25 september 1991). De regeling is onderdeel van de *Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek*, Staatsblad 593, 8 oktober 1992, artikel 7.28. Sdu: 's-Gravenhage.

15 Het gebrek aan studenten maakt verregaande bezuinigingen noodzakelijke waardoor de kwaliteit van het onderwijs op lerarenopleidingen ernstig wordt aangetast: er is sprake van een negatieve spiraal. Zie ook H. Humme (2000).

16 Afgezien van de populariteit van opleidingen tot journalist, voorlichter en andere communicatieve beroepen.

stelt docenten voor grote problemen: ze kunnen binnen de gestelde tijd de opgelegde onderwijsvernieuwing niet of onvoldoende doorvoeren. Bij veel vakken is een rigide gebruik van het lesmateriaal het gevolg van de ervaren werkdruk en de onvrede.

In 1998 werd de inhoudelijke en didactische vernieuwing van de tweede fase van het voortgezet onderwijs ingevoerd. De inhoudelijke vernieuwing bestaat uit de invoering van een algemeen deel voor alle leerlingen en 4 op een specifieke voortgezette leerweg toegespitste profielen: *Natuur en techniek*, *Natuur en gezondheid*, *Economie en maatschappij* en *Cultuur en maatschappij*. De didactische vernieuwing blijkt uit de invoering van het zogenaamde studiehuis, waarbij de school een plaats wordt waar leerlingen zelfstandig studeren. Leerlingen leggen een belangrijk deel van de resultaten van hun studie vast in verslagen en dossiers. Aangezien zij dat voor het grootste deel van de vakken moeten doen, treedt overlading van werk op met als reactie een landelijk leerlingenprotest (op 6 december 1999).

Op het Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap (OCW) leidt de cumulatie van moeilijkheden – onrust onder docenten en leerlingen in het voortgezet onderwijs, leegloop op lerarenopleidingen en veel negatieve publiciteit in de media – tot onzekerheid en soms tot overhaaste en ondoordachte beslissingen, zoals de aan leerlingen toegezegde vermindering van werkdruk in de tweede fase die later weer moest worden teruggedraaid.

Veel van de eerder genomen beleidsbeslissingen inzake de basisvorming en de tweede fase zullen na grondige evaluaties in de komende jaren herziening behoeven

2.2.2 Het maatschappelijk belang van onderwijs: twee visies

In haar vergelijkende studie over het onderwijs in Nederland en Frankrijk beschrijft Blom (1995) welke eisen aan onderwijs gesteld moeten worden vanuit perspectief van het maatschappelijk belang dat onderwijs heeft. Van de Ven (1996, 1997) analyseert opvattingen over het maatschappelijk belang van onderwijs Nederlands vanuit de vraag hoe de verschillende schijnbaar onverzoenbare visies op het vak Nederlands te verenigen zijn

Blom (1995)

De moderne samenleving stelt hoge eisen aan mensen. Onderwijs dat leerlingen voorbereidt op hun rol in de samenleving moet intellectuele vorming bieden met aandacht voor drie aspecten:

- cognitieve vaardigheden die leerlingen innovatief en flexibel, productief en weerbaar maakt;
- socioculturele kennis en vaardigheden die hen in staat stellen zich in zienswijzen uit andere culturen en samenlevingen te verplaatsen;

- persoonlijkheidsvorming, zodat leerlingen zin geven aan hun leerproces en de verantwoording nemen voor 'levenslang leren'.

Aangezien hoge maatschappelijke eisen niet langer voor een kleine elite, maar voor brede lagen van de bevolking gelden, moet een omslag plaats vinden van een elitair naar een democratisch intellectueel vormingsideaal. Blom vergelijkt het Franse onderwijssysteem dat intellectuele vorming biedt aan grote groepen leerlingen, met het Nederlandse, waar dat niet het geval is.

Om intellectuele vorming te kunnen bieden, moet de inhoud van onderwijs in het onderwijsdebat centraal staan, maar in Nederland gaan discussies over rechten van zuilen (o.a. over de vrijheid van onderwijs) en verzanden onderwijsdiscussies in strijd tussen belangengroepen. Daardoor bleef bijvoorbeeld de verticale structuur van het onderwijssysteem van de mammoetwet behouden, zodat met de basisvorming niet de gewenste horizontale onderwijsstructuur werd ingevoerd, die gelijke kansen aan alle leerlingen zou hebben geboden.

Van de Ven (1996, 1997)

Van de Ven schetst vanuit een sociologische invalshoek een somber beeld van het onderwijs Nederlands dat in zijn ogen een arena van tegenstrijdige opvattingen is en waardoor het onderwijs niet de maatschappelijke functie heeft die het zou behoren te hebben. Het probleem is dat het zelden duidelijk is vanuit welke achterliggende denkbeelden over het belang van onderwijs voor de samenleving het onderwijs is ingericht. De controverses in de arena hebben betrekking op drie onderwerpen: de onderwijsideologie, de autonomie van de leraar en de leerling en de houding tegenover kennis en cognitieve vaardigheden.

Geen enkel standpunt over onderwijs is vrij van een ideologisch gekleurde mens- en maatschappijvisie. Het is daarom van belang dat elke vooronderstelling over de relatie van onderwijs en samenleving wordt geëxpliciteerd. Deze eis wordt in het bijzonder gesteld door aanhangers van de sociologische visie op onderwijs. Van de Ven beschrijft vanuit welke houding tegenover deze drie onderwerpen het onderwijs volgens de sociologische ideologie behoort te zijn ingericht. Het onderwijs behoort een maatschappijkritische visie uit te dragen. Zowel de leraar als de leerling behoort autonoom te zijn, dat wil zeggen dat zijzelf bepalen wat 'goed onderwijs' is. Voor de leerling is dat onderwijs waar hij het directe nut van inziet. Het derde onderwerp is de houding tegenover kennis en cognitieve vaardigheden. Sociologische didactici geven prioriteit aan vaardigheden en hebben bedenkingen tegen onderwijs waarbij kennis en cognitieve (intellectuele) vaardigheden belangrijke doelen zijn.¹⁷

17 Het literair-grammaticale paradigma beschouwt men als prototype van dit onderwijs.

2.2.3 Beleidsvoornemens van verenigingen van taaldocenten

In deze paragraaf bespreek ik beleidsvoornemens van de *Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands* (VON) en van de *Vereniging van Leraren in Levende Talen* (VLLT) en het beleid dat blijkt uit de publicaties in de vakbladen.

2.2.3.1 De VON en het tijdschrift *Moer*

De idealen die Sturm (1984) formuleert, gelden blijkens het jaarverslag van Kroon (1995) in 1996 onverkort voor de VON. Kroon plaatst zijn verslag in het kader van K&H (1995).¹⁸ De oprichting van de VON in 1969 moet worden gezien

‘als een product van de door Knippenberg/Van der Ham gepostuleerde culturele revolutie: een poging om greep te krijgen op de dan in gang zijnde en zich aandienende onderwijsvernieuwingen en om een plaatsje te verwerven in het zich rond het ministerie vormende overlegcircuit’ (Kroon 1995, 307).

De VON werd betrokken bij de oprichting van adviescommissies over vakinhouden, zoals de CMM, later ACLO-M geheten.¹⁹ ACLO-M is: Adviescommissie voor de Leerplanontwikkeling Moedertaal (1978) en is ondergebracht bij de SLO. In 1980 wordt de opvatting van de VON over taal aldus geformuleerd (Kroon 1985, 49):

‘Taal heeft twee functies; (...) Taal is een middel om de wereld te verwoorden of te ordenen (individueel, zinverwervend taalgebruik). En taal is een middel om contact met anderen te maken (sociaal, zinoverdragend taalgebruik)’. Bij de VON leeft weinig aandacht voor ‘taalregels’ en ook taal als cultureel goed vindt weinig genade bij de VON.

De periode na 1982, ‘de tijd van “bezinging en bezuiniging”, lijkt vakinhoudelijke consolidatie (basisonderwijs) en uitwerking (basisvorming) noodzakelijk te maken’ (Kroon 1995, 308).

In de artikelen in *Moer* blijken de idealen van de VON voor het basisonderwijs en de basisvorming ten dele te zijn gerealiseerd. De leerlingen van allochtone afkomst vormen vanaf 1978 een nieuwe uitdaging voor de VON. Meertalige klassen, integratie van eerste en tweede taal zijn thema’s die sindsdien veel aandacht krijgen. Inhoudelijk is de VON van de oprichting af tot nu toe haar idealen trouw gebleven:²⁰

¹⁸ VON: Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands In Kroon (1985, 43-51) analyseert de auteur de beleidsplannen van de VON en de VLLT die tussen 1970 en 1980 verschenen zijn. VLLT = Vereniging van Leraren in Levende Talen, de vereniging die *Levende Talen* uitgeeft

¹⁹ CMM: Commissie Modernisering Moedertaalonderwijs (1973-1978)

²⁰ Deze gegevens zijn afkomstig uit het *Advies over het Advies Examenprogramma Nederlands havo/vwo* dat het bestuur van de VON formuleerde voor de veldraadpleging van VON-leden, Utrecht, 10 febr. 1996.

- 1 zij is voor maximale autonomie van docenten, die niet alleen de inhoud van hun onderwijs bepalen, maar ook de afsluiting ervan;
- 2 examens worden bepaald door het onderwijs dat eraan voorafging. Het onderwijs sluit aan bij talenten en belangstelling van leerlingen en dus bij het voor hen haalbare eindniveau;
- 3 als emancipatoire onderwijsbeweging relateert de VON haar definitie van goed (moeder)taalonderwijs aan de belangen van leerlingen in achterstandssituaties. De VON pleit voor maatregelen die de positie in het onderwijs van leerlingen uit sociaal-economisch zwakke milieus, van dialectsprekende kinderen, van meisjes en van leerlingen die tot etnische minderheden behoren, versterken. De verdere ontwikkeling van een tolerante multiculturele samenleving ziet de VON als een boeiende en noodzakelijke uitdaging waaraan 'goed moedertaalonderwijs' – opgevat als geïntegreerd NT1- en NT2-onderwijs inclusief geïntegreerd literatuuronderwijs – een substantiële bijdrage kan leveren.

Deze standpuntbepaling is interessant omdat eruit blijkt dat de geest van 'de maakbare samenleving' (1963-1982) in de jaren negentig nog volledig geldt voor de opvatting over onderwijs van het VON-bestuur. Onderwijs dient maatschappelijke verandering en de VON pleit voor een benadering van beneden naar boven in plaats van omgekeerd. De doelgroepen zijn primair de zwakkeren in de samenleving. De opvatting van het VON-bestuur blijkt in de loop van de jaren tamelijk constant te zijn gebleven.

Ontwikkelingen na 1996

Moer houdt zich in de jaren na 1996 bezig met praktijkzaken, zoals taakgericht taalonderwijs (Moer 1997.6) en taalgericht vakonderwijs (Moer 2000.4), (effecten van) de invoering van de basisvorming en de tweede fase en met de problematiek van het Nederlands als tweede taal. Uit de artikelen spreekt aandacht voor alle vormen van taalonderwijs.

2.2.3.2 De VLLT en *Levende Talen*

In het tijdschrift *Levende Talen* (LT) blijkt dat de VLLT in het algemeen wat behoudender en wat meer onderzoeksgericht is dan de VON. In de formulering van het beleid is de opvatting van de leden van het sectiebestuur herkenbaar. Met de personele samenstelling van het sectiebestuur verandert het beleid. Zo ademt het beleidsvoornemen uit 1980 een emancipatorische geest, terwijl het beleid in latere jaren minder gericht is op maatschappelijke verandering maar meer op kritisch volgen van wat er gaande is in de onderwijswereld. Een gevolg van de ontwikkelingen in het onderwijs aan niet-Nederlandstalige leerlingen is dat Nederlands als tweede taal een volwaardige plaats krijgt in LT. De aandacht van de redacties van de talensecties gaat vooral uit naar het voortgezet onderwijs en er is veel aandacht voor de onderlinge relaties tussen de talensecties.

Kroon (1985, 44) bespreekt o.a. de beleidsnota's van de Nederlandse sectie van de VLLT. Uit een beleidsnota uit 1970 blijkt een verschuiving van aandacht voor de (wetenschappelijke) studie van talen naar het onderwijs in talen. Men hanteert als uitgangspunt dat Nederlands in de school een centraal vak is. Intensivering en vernieuwing van het moedertaalonderwijs in communicatieve richting is noodzakelijk omdat het onderwijs democratischer wordt en de eisen die maatschappelijk functioneren aan mensen stelt, hoger worden. De VLLT stelt zich ook de bestrijding en opheffing van taalachterstand tot doel. Programmapunten zijn: uitbreiding van oefening in luisteren en spreken, informatie verwerken, schrijven en recreatief omgaan met teksten (o.c., 45).

In een nota van 1971²¹ wordt taalbeheersing als vak belangrijk genoemd voor het ontwikkelen van 'cognitieve, affectieve en psychomotorische vaardigheden en bij het verwerven van de strategieën van het logisch, verbale en rationele denken'. De auteurs nemen aan dat iedereen het wel eens zal zijn met de gedachte dat 'de beheersing van deze vaardigheden kan bijdragen tot het scheppen van een leefbare wereld' (o.c., 45). In 1980 formuleert het bestuur van de sectie Nederlands een vijfjarenplan met de volgende beleidsvoornemens:

- 1 het bevorderen van ontwikkelingen op het gebied van spreek- en luistervaardigheid (taalbeheersing);
- 2 het bevorderen van onderzoek en ontwikkelingen op het gebied van taalbeschouwing rond thema's als taal-macht en taal-denken en pragmatische taalbeschouwing als directe voorbereiding op taalbeheersingsaspecten (bijvoorbeeld spreken en luisteren) (o.c., 50).

Levende Talen na 1985

In *Levende Talen* (LT) heb ik na het beleidsplan van 1981 geen beleidsvoornemens meer aangetroffen. Dat wil niet zeggen dat bij de VLLT de tijd stilstaat, integendeel, de vereniging houdt nieuwe ontwikkelingen goed bij. De redacties van de talensecties van LT volgen de voorbereidingen op de basisvorming en de tweede fase intensief en besteden veel aandacht aan de problemen die optreden na de invoering, in het bijzonder aan de onderwijskundige en didactische eisen die het concept van het *leren leren* aan leerlingen en docenten stelt. Er komt steeds meer aandacht voor het vmbo en het mbo en voor het gebruik van multimedia in het onderwijs.

Besluit

Kroon (1985) constateert dat de opvattingen over het onderwijs Nederlands van beide verenigingen, de VON en de VLLT, worden weerspiegeld in de tijdschriftartikelen. In de beleidsplannen blijkt een belangrijke verschuiving van aandacht voor het vak naar aan-

21 Geschreven door J. Griffioen en E.S.F. Riemens-Feteris, getiteld: 'Nota Nederlands, Nota inzake de instelling van een Commissie Modernisering Leerplan Nederlands', in: *Levende Talen*, 283, 767-771.

dacht voor de didactische vraagstukken van de onderwijspraktijk. Inhoudelijk wordt aandacht voor taalstructuur verdrongen door aandacht voor taal gebruiken.

De termen *taalvaardigheid* en *taalbeheersing* komen frequent voor en zijn synoniem. Onderwijs dat reële taalgebruikssituaties als uitgangspunt neemt, noemt men *moedertaalonderwijs* of *communicatieonderwijs*. In deze opvatting is geen plaats voor de traditionele grammatica.

'Taalbeschouwing en aandacht voor de taalstructuur worden slechts zinvol geacht in functie van de ontwikkeling en verbetering van de taalvaardigheid in communicatieve zin' (o.c., 51).

Als achtergronden van de besproken doelstelling voor onderwijs Nederlands noemt Kroon behalve communicatiewetenschappelijke, vakdidactische en algemeen onderwijskundige inzichten, vooral het concreet gestalte willen geven aan de vorming van mondige, kritische en weerbare burgers, die actief participeren in een democratische samenleving.

Deze beoordeling van het beleid van beide verenigingen is ook geldig voor de jaren na 1985.

2.2.4 Samenvatting en conclusie

Samenvatting

Aan de hand van enkele bronnen schetste ik in 2.2 opvattingen en de achtergrond van opvattingen over onderwijs in het algemeen en over taalonderwijs in het bijzonder. Ik beschreef de ontwikkeling in het regeringsbeleid en twee standpunten uit de hoek van onderwijskunde en didactiek. Tegenover de visie op onderwijs van Blom staat de sociologische maatschappijvisie die Van de Ven beschrijft. Verder besprak ik de visies op taalonderwijs van de vakverenigingen.

Blom (1995) geeft belangrijke onderwijskundige voorwaarden aan voor intellectuele vorming (goed onderwijs) voor zoveel mogelijk leerlingen. Volgens haar ontbreken die in Nederland. De verzuiling en de vrijheid van onderwijs, de algemene neiging tot individuele autonomie, het streven naar nut, de dominerende aandacht voor achtergebleven groepen en de gedachte dat de aanleg van leerlingen bepalend is voor hun mogelijkheden, belemmeren de horizontale onderwijsstructuur en de inhoudelijke eenheid die noodzakelijk zijn voor het bereiken van het doel. De invoering van de basisvorming heeft niet geleid tot doorbreking van de traditionele patronen. In het Nederlandse onderwijs blijken gymnasium en vwo de intellectuele vormingsdoelen te bereiken, maar de opleidingen op de havo en 'lagere' onderwijssoorten zijn niet intellectueel gericht.

Sturm (1984) beschrijft de tegenstellingen die sedert eind zestiger jaren het Nederlandse onderwijsklimaat beheersen, vanuit het verzet van sociologisch getinte maat-

schappij-kritische stromingen tegen het heersende traditionele onderwijs. Prototypisch voor wat wordt afgewezen, is het gymnasiale onderwijs. Het grootste bezwaar van de veranderingsgezinden is dat op andere schooltypen 'verdunde' gymnasiale vorming wordt aangeboden en dat niet wordt uitgegaan van de mogelijkheden en behoeften van zwakkere leerlingen.

Vanuit de opvattingen van Blom bezien, hebben degenen die intellectuele vorming afwijzen, zich te eenzijdig en te hard opgesteld, want met deze radicale afwijzing zijn ook waardevolle elementen van het 'klassieke' onderwijs overboord gezet.

Het beeld van het Nederlandse onderwijsbeleid dat uit de geraadpleegde bronnen oprijst, is dat bij de beleidsmakers een heldere en samenhangende visie op onderwijs ontbreekt. De onderwijsvernieuwers hebben weliswaar een reeks belangrijke eisen voor goed onderwijs geformuleerd, maar zij blokkeren een werkelijke vernieuwing van op de toekomst voorbereidend onderwijs. Oorzaken daarvan zijn:

- het vasthouden aan het uitgangspunt van onderwijsvrijheid en aan de verticale onderwijsstructuur;
- het centraal stellen van aanleg;
- de zwaksten uit de samenleving als de belangrijkste doelgroep van het onderwijs beschouwen;
- het afwijzen van de bestaande maatschappelijke verhoudingen.

Conclusie

Tegenstellingen in opvattingen over onderwijs liggen voornamelijk op ideologisch terrein, maar dat zou het werken aan een gezamenlijke doelstelling: goed intellectueel vormend onderwijs voor alle leerlingen, niet in de weg mogen staan. Blom wijst op de eisen die de moderne samenleving aan *iedereen* stelt en op algemene vormingsdoelen die in de economische, democratische en persoonlijke behoeften van *iedereen* kunnen voorzien, ongeacht de persoonlijke achterliggende visie op mens en samenleving (Blom 1995, 13).

2.3 De relatie tussen taalwetenschap en onderwijs

Door de algemene democratiseringstendens in samenleving en onderwijs, kwam taalkundige vorming in de eerste fase van het voorgezet onderwijs onder druk te staan. Vooral grammatica werd afgewezen, als behorend tot het als achterhaald beschouwde literair-grammaticale paradigma (Van de Ven 1996).

Vanuit academische kringen pleitte men tegelijkertijd voor taalkundige vorming in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Recente uitwerkingen van taalkundige vorming zijn te vinden in Hendrix (1997), Hendrix en Hulshof (1994), Hulshof en Hendrix (1996) en Hendrix en Hulshof (1999).

Een curriculum 'taalkunde' in het voortgezet onderwijs kan beschouwd worden als voorbeeld van intellectuele vorming. De besprekingen in 2.2 wijzen uit dat Nederlandse onderwijsvernieuwers intellectuele vorming als 'elitair' afwijzen, wanneer die voortkomt uit de academische onderwijstrajecten. Blom (1995) vindt duidelijk dat een dergelijke afwijzing te ongenueanceerd gebeurt.

Hier wil ik nagaan:

- 1 welke ontwikkeling het concept 'taalkunde in het voortgezet onderwijs' heeft door-
gemaakt;
- 2 welke rechtvaardiging er is voor taalkundige vorming in het voortgezet onderwijs;
- 3 onder welke voorwaarden taalkundige vorming een plaats kan krijgen in het voort-
gezet onderwijs.

2.3.1 Taalkunde en onderwijs

Schultink (1969, 34) stelt de vraag aan de orde welke bijdrage de taalwetenschap kan leveren aan het opruimen van de onhoudbare en vrijwel altijd onweersproken beweringen die leken aan de lopende band over taal produceren.²²

Schultink constateert 'dat het verschijnsel taal-als-zodanig in ons middelbaar onderwijs feitelijk niet aan de orde komt' (o.c., 36), waardoor aandacht voor taal in de algemene culturele vorming van leerlingen ontbreekt. Taalwetenschap staat in dit opzicht achter bij andere vakwetenschappen. Kennismaking met taal als wetenschappelijke discipline behoort tot de pre-universitaire propedeuse voor wetenschappelijke taalstudie en moet leiden tot wezenlijk taalinzicht. Het traditionele grammaticaonder-richt kan niet aan deze doelen beantwoorden.²³

Schultink maakt onderscheid tussen het leren beheersen van praktische gebruiks-kennis van taal en wetenschappelijke bestudering van taal. Het verwerven van taalbe-heersing is geen wetenschappelijke bezigheid, maar wel een voorwaarde voor weten-schappelijke studie (o.c., 39). De wetenschappelijke studie van taal houdt zich bezig met algemene beginselen, met de faculté du langage.²⁴ Op pragmatische gronden is er een taakverdeling nodig: de grammaticus houdt zich bezig met de regels van één taal, de linguïst houdt zich bezig met de eigenschappen van talen die bepaald worden door de essentiële beginselen (o.c., 41).

22 Bijvoorbeeld: dialectsprekers zijn dom en onbeschaafd en het gebruiken van Engelse woorden is taalver-vuiling.

23 Schultink bekritiseert de in de handleiding van Van Dis besproken doelstellingen voor het onderwijs.

24 Schultink gebruikt de term van De Saussure, maar bedoelt de chomskyaanse interpretatie van deze term. Het is echter belangrijk de denkbeelden van De Saussure en Chomsky uit elkaar te houden, aangezien er belangrijke verschillen in vooronderstellingen zijn tussen beide denkbeelden over het menselijk taalvermogen. Daardoor hanteert men in het spraakgebruik twee soorten taalvermogen.

Tussen de beschrijving van een taal en de algemene taalwetenschap bestaat vanzelfsprekend een wisselwerking, maar er dient een duidelijk onderscheid gemaakt te worden tussen de wetenschappelijke vorming van de neerlandicus en diens beroepsopleiding.

Schultink zegt over de relatie van taalbeheersing en taalwetenschappelijke kennis (o.c., 44):

‘(..) optimale taalhantering moge voor de leraar-Nederlands onontbeerlijk zijn, met zijn wetenschappelijke vorming onderhoudt ze – in zoverre taalbeschouwelijke kennis de taalvaardigheid misschien enigszins bevordert – op zijn hoogst indirecte relaties. In ieder geval mag het taalbegrip zeker niet aan de taalbeheersing ondergeschikt gemaakt worden, laat staan worden opgeofferd.’

Behalve de reeds genoemde argumenten voor de bestudering van taal om kennis van de taal te bevorderen, namelijk wetenschappelijke taalstudie als prepropedeuse en ter vergroting van het taalinzicht, noemt Schultink ook nog de volgende (o.c., 49-50):

- 1 kennis van taal als het fundamentele menselijke expressie- en communicatiemiddel vormt een ware sleutel tot de eigentijdse cultuur;
- 2 moderne taalkunde geldt als methodologisch voorbeeld voor theorievorming in de geesteswetenschappen;
- 3 inzicht in taal en taalwetenschap vervult een belangrijke rol bij het bestuderen van andere talen.

Het bestuderen van taal is belangrijk vanwege het belang van taal als menselijk vermogen (faculté du langage) en het is nuttig omdat kennis van en inzicht in taal ons een belangrijk fundament geven voor elke vorm van taalgebruik. Schultink legt nadruk op de volgende punten:

- het taalvermogen van de mens, de faculté du langage is een algemeen, abstract gegeven en kenmerkend voor het leren van taal in het algemeen. Het wordt principiële onderscheiden van praktische gebruikskennis in een specifieke taal, het leren verstaan, spreken, lezen en schrijven ‘van het betreffende idioom’ (o.c., 39);
- een goede taalvaardigheid of taalbeheersing²⁵ is een algemene voorwaarde voor de leraar Nederlands, die los staat van taalkundige kennis;

²⁵ Met Langeveld (1934, 121) verstaat Schultink onder taalbeheersing: ‘het vermogen zijn gedachten in taal om te zetten en in taal uitgedrukte gedachten van anderen te begrijpen’ (Schultink, 1969, 45).

- het kennismaken met taalkundige onderwerpen – het taal beschouwen – geeft de leerling culturele vorming en is te beschouwen als een voorbereiding op de academische denktrant;
- de generatieve grammatica leent zich in het bijzonder tot het genoemde doel.

In zijn betoog houdt Schultink zich bezig met de inhoud en de didactiek van het onderwijs Nederlands in het voortgezet onderwijs; zijn referentiepunt is onmiskenbaar het gymnasium. Alleen abiturienten van deze vorm van onderwijs hadden immers toegang tot een universitaire talenstudie.

Als relevante inhoud kiest de auteur voor taalkunde op generatieve grondslag. De didactiek is in zijn opvatting niet iets dat geleerd hoeft te worden. Als de docent vak-kennis overdraagt op een wetenschappelijk verantwoorde wijze is dat voldoende. Culturele vorming, taalinzicht en een academische denktrant is wat de leerling zal verwerven.

Hoewel Schultink spreekt van 'faculté du langage' bedoelt hij Chomsky's competence, de 'algemene beginselen van taal'. Tegen deze achtergrond moet ook het begrip taalinzicht worden geïnterpreteerd dat Schultink beoogt: het betekent hier *begrip hebben van het aangeboren taalvermogen d.w.z. inzicht in de eigenschappen van het menselijke computational vermogen*.

Het betoog van Schultink is een pleidooi voor een taalwetenschappelijke benadering van taalonderwijs in het voortgezet onderwijs. In zijn optiek behoren grammatica en aandacht voor de retorische middelen waarmee gedachten en bedoelingen worden vormgegeven, thuis in het onderwijs in taalvaardigheid. De status van deze taalbeschouwelijke kennis is gering. Hoogstens kan zij gelden als voorbereiding op taalkundige kennisverwerving.

In de eerste helft van de jaren zeventig ontstaat naar aanleiding van het betoog van Schultink een felle discussie over de vraag of taalkunde in het vwo moet worden ingevoerd. Het tweede deel van Hulshof (1975) geeft de belangrijkste bijdragen aan deze discussie weer. Hulshof (1971) is een karakteristieke poging om de denkbeelden van Schultink te verwerkelijken, maar daarnaast getuigt het boek ook van invloed van Kraak en Klooster (1968).

Hulshof (1984) is opnieuw een pleidooi voor 'taalbeschouwingsonderwijs dat uitgaat van de taalwetenschappelijke belangstelling van leerlingen' (Van Paassen, Rijlaarsdam en Zwitserlood (red.), 1984, 7). Hulshof plaatst 'aandacht voor intellectuele doelstellingen en een meer disciplinaire aanpak' (o.c., 156) in het door Ten Brinke (1976) geschetste kader: dergelijke doelen zijn normaal functioneel. Hij maakt onderscheid tussen twee groepen doelstellingen voor taalkundige vorming (taalbeschouwingsonderwijs genoemd):

'Ik wil naast het bestaan van taalbeschouwing in de zin van reflectie op eigen taalgebruik in de complete communicatieve situatie²⁶ opkomen voor de extracommunicatieve vorm van taalbeschouwingsonderwijs' (o.c., 156).

Er zijn twee intellectuele doelen voor taalkundige vorming: doelen met betrekking tot kennis en inzicht in de taalwetenschap (de taalwetenschap als object) en doelen met betrekking tot kennis van en vaardigheid in methoden van onderzoek (de taalwetenschap als uitgangspunt om het onderzoeksproces vorm te geven) (o.c., 157). Deze vorm van taalbeschouwing is geschikt voor de bovenbouw. In een artikelenserie in *Levende Talen* werkt Hulshof in samenwerking met Hendrix deze gedachten uit (1988-1991). De methodologische doelen worden hierbij didactisch ingevuld. Deze artikelen zijn een voorbereiding op de voorstellen inzake taalkunde in het CVEN-rapport (1991).

De pogingen taalkunde op te nemen in het curriculum van het voortgezet onderwijs mislukken aanvankelijk onder invloed van de maatschappij-kritische stromingen die het traditionele onderwijs afwijzen (Sturm 1984). Verder maakt de zeer snelle ontwikkelingen in de generatieve grammatica deze benadering steeds minder geschikt voor toepassing in het onderwijs²⁷ en krijgen onderwijskundigen en taalbeheersers een steeds sterkere greep op de onderwijsprogramma's Nederlands. De nieuwe spelers in de 'arena van het onderwijs' hadden vooral oog voor de praktische scholingsbehoeften van aanstaande leraren en beoogden een betere aansluiting van de opleiding op de toekomstige taak.²⁸

Door de aandacht voor kinderen uit sociale achterstandsmilieus, dialectgroepen en anderstaligen²⁹ leek het belang van intellectuele vorming en de universitaire vakinhoud voor het onderwijs in het Nederlands van steeds minder belang te worden.³⁰ Hulshof en Hendrix blijven echter ijveren voor taalkundige vorming in de tweede fase van het voortgezet onderwijs.

2.3.2 Taalkunde in de voorstellen van de commissie Braet (1991)

Het eindrapport van de commissie Braet, het CVEN-rapport (1991) met voorstellen voor de herziening van de eindexamenprogramma's vwo en havo, wordt in 1995 gevolgd door het *Advies Examenprogramma's havo/vwo* en de definitieve eindtermen (1996). In de

26 De benadering van Griffioen (1975, 1982)

27 Geheel los nog van de vraag of een a-semantische benadering van taal geschikt is als vervanger van de traditionele grammatica.

28 Zie voor deze discussie ook Van de Ven (1996).

29 Zoals o.a. tot uitdrukking kwam in de aandacht voor de problematiek van de verschillen tussen schooltaal en thuistaal, zie bijvoorbeeld de gelijknamige uitgave van ACLO-M (1978).

30 Braet (1983) wijst op een 'relatiecrisis' tussen onderwijs Nederlands en de neerlandistiek. Hij spreekt van moedertaalonderwijs en niet van 'onderwijs Nederlands'.

definitieve voorstellen krijgt argumentatie veel ruimte en sneuvelt het voorstel taalkundige vorming in de tweede fase op te nemen.³¹

In de aanvankelijke voorstellen was taalkunde in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs voor het eerst een officiële optie. Bij de introductie van de basisvorming had taalkunde al een bescheiden plaats gekregen in de kerndoelen Nederlands: kerndoel 14 in het domein Kennis over taal en taalverschijnselen is taalkundig van aard (net als 13 over formeel en informeel taalgebruik).

Kerndoel 13 luidt: *De leerlingen kennen het onderscheid tussen dialecten, groepstalen en standaardtalen. Zij hebben inzicht in de achtergronden van verschillen in gesproken taal, het ontstaan van talen en het in stand blijven en het veranderen ervan.*³²

CVEN (1991, 33-35) beschrijft als mogelijke invulling voor het vak taalkunde in de bovenbouw onderwerpen over het taalsysteem en het taalgebruik. De voorgestelde onderwerpen beslaan het hele terrein van de taalwetenschap.

Nadat voorlopige voorstellen van de commissie door verschillende gremia zijn besproken, definieert de commissie haar eindvoorstellen.³³

De commissie hanteert als algemene uitgangspunten voor het vak Nederlands:

- 1 hoofddoelen bij alle onderdelen zijn vaardigheden of vermogens. Kennis is daaraan ondergeschikt. Inzicht blijkt uit het gebruik van kennis bij opdrachten;
- 2 fundamentele vaardigheden worden belangrijker geacht dan functionele. Er moet nadrukkelijk aandacht zijn voor de communicatieve aspecten van taalgebruik;
- 3 er is aandacht voor culturele aspecten van taal;
- 4 hoofddoelen van het onderwijs in het Nederlands kunnen en mogen niet aan de neerlandistiek ontleend worden. Toch maakt de opsomming van kenniselementen voor het onderwijs 'op passende en dus terughoudende wijze' gebruik van inzichten uit verschillende vakgebieden van de neerlandistiek;
- 5 de programma's zijn enerzijds afgestemd op de behoeften van de maatschappij en houden anderzijds rekening met onderwijsbaarheid en toetsbaarheid (o.c., 107-108).

De commissie merkt in haar verantwoording op dat taalkunde is opgenomen, omdat taal en taalgebruik belangrijke en interessante verschijnselen zijn die in de bovenbouw systematische aandacht verdienen. Andere argumenten zijn: leerlingen krijgen inzicht in taal en leren vooroordelen over taalvarianten, taalverval en spelling te bestrijden. Taalkunde kan een plaats krijgen in het curriculum wanneer men taalkundige thema's

31 Zie ook Braet (1998)

32 De kerndoelen werden in 1989 en 1990 geformuleerd, in vaktijdschriften besproken en weergegeven in verschillende publicaties, bijvoorbeeld in Bonset, De Boer en Ekens (1995) en in Verbeek (1993). De herziene kerndoelen (1996) wijken hier niet veel van af.

33 Op p. 95 van het rapport staat een overzicht van de meningen over taalkunde zoals die in de groepsdiscussies naar voren kwamen

gebruikt bij studerend lezen en in de verwerking van de stof andere vormen van taalvaardigheid betreft. Dit voorstel maakt een vierde argument zichtbaar: de thematische behandeling van een taalkundig onderwerp dient als prepropedeuse voor een universitaire vervolgopleiding (o.c., 129).

In het Advies examenprogramma's havo/vwo (VOG-N, 1995, 33-34) komt het voorstel van de commissie-Braet als eindtermen voor het domein E: *Algemene doelstelling over taal en taalverschijnselen terug*:³⁴

- 1 de leerling bezit elementaire kennis over taalgebruik en taalsysteem en heeft een opdracht uitgevoerd handelend over een taalkundig onderwerp;
- 2 de leerling heeft met behulp van deze kennis oordelen gegeven over actuele taalkwesties.

De eindtermen taalkunde hebben de status van *handelingsdoelen*, dat wil zeggen dat de leerling aan deze eindtermen voldaan moet hebben voor hij aan het examen begint. Het voorstel beschrijft ook hoe aan deze eindtermen kan worden voldaan.³⁵ De auteurs zien de eindtermen als een logisch vervolg op de kerndoelen 13 en 14 van de basisvorming (VOG-N 1995, 38). De aangevoerde argumenten hebben ook hier betrekking op opruimen van vooroordelen, het maatschappelijk nut, de culturele vorming en de maatschappelijke belangstelling voor taal. Inhoudelijke, intellectuele doelen dus.

Intussen is taalkundige vorming verdwenen uit de definitieve voorstellen voor de tweede fase (1996). Desondanks vinden we in recente methodes Nederlands voor de bovenbouw/tweede fase taalkundige onderwerpen (zie 2.4.3). Daaruit mag worden afgeleid dat in het veld belangstelling bestaat voor taalkundige onderwerpen.

Hoewel Braet zich sterk heeft gemaakt voor taalkundige vorming in het programma voor de tweede fase, waarschuwt hij dat het onderwijs Nederlands geen propedeuse in de taalwetenschap mag zijn: het onderwijs Nederlands heeft een algemeen vormende waarde als taalculturele vorming (Braet 1992, 201). Neerlandistiek en taalonderwijs zijn verschillende zaken.

Men moet de onderwerpen die men leerlingen aanbiedt, zorgvuldig kiezen en afstemmen op de belangstelling van de leerlingen. Hendrix (1997) geeft voorbeelden van mogelijke onderwerpen en Hendrix en Hulshof (1999) motiveren nogmaals het belang van taalkundige inhoud in de tweede fase.

Een noodzakelijke voorwaarde voor het aanbieden van taalkundige onderwerpen is dat de docent voldoende kennis van het te behandelen onderwerp heeft.

34 De eindtermen zijn in het CVEN-rapport te vinden op p. 117. Het advies is afkomstig van de Stuurgroep Tweede Fase, sectie Nederlands.

35 In een korte cursus worden de belangrijkste begrippen en noties op een relevant gebied aangeboden en leerlingen gebruiken deze begrippen in verwerkingsopdrachten. Zie voor enkele voorbeelden: het cursusmateriaal *Kennis over taal en taalverschijnselen* dat door het Cito is ontwikkeld (Arnhem 1996).

2.3.3 Beoordeling en antwoorden

Beoordeling

De behandeling van de relatie tussen taalkunde en onderwijs maakt enkele problemen duidelijk. Ten eerste is vanaf het begin grammatica afgezonderd van taalkunde als taalwetenschappelijk kennisgebied. Met grammatica weet de taalwetenschap weinig raad. Aan de andere kant wordt grammatica van veel waarde geacht. Braet (1992, 198) noemt traditionele grammatica nodig bij bijna alle vormen van serieuze taalbeschouwing: 'Men kan de categorieën van deze grammatica nu eenmaal moeilijk missen als meta-taal'.

Ten tweede is taalkundige kennis overwegend gekoppeld aan hogere vormen van onderwijs, zoals de hoogste klassen van het vwo (inclusief het gymnasium). Sinds de invoering van de basisvorming legt men voorzichtig een relatie tussen onderbouw en bovenbouw, maar deze relatie is nog allesbehalve uitgewerkt. Ten derde is taalkundige kennis zowel inhoudelijk als methodologisch vrijwel beperkt tot intellectuele doelen. Praktische doelen komen niet aan de orde, hoewel Braet (1992, 201) als een belangrijk en complex onderzoeksprobleem voor Nederlandse stelt:

'In welke mate en onder welke voorwaarden kan kennis van taal en taalgebruik () bijdragen aan de vergroting van de taalvaardigheid en het () taalkundig vermogen?'

De pleidooien voor taalkunde in de bovenbouw van Hulshof en Hendrix sloten aanvankelijk nauw aan bij het betoog van Schultink (1969). Inhoud, argumentatie en doelgroepen waren dezelfde. Onder invloed van de discussies in het schoolvak Nederlands over doelen, middelen en didactieken hebben Hendrix (1997) en Hendrix en Hulshof (1994) in de keuze van de onderwerpen en de didactische uitwerking (Hendrix en Hulshof 1999) een belangrijke ontwikkeling doorgemaakt. Taalkundige vorming wordt daardoor steeds meer *taalculturele vorming* van algemeen belang en levert de inhoud voor een optimale taalvaardigheidsontwikkeling

Antwoorden op de gestelde vragen

Het concept taalkunde in het voortgezet onderwijs maakte een ontwikkeling door van aan de recente linguïstische disciplines ontleende abstract-theoretische kennis (Schultink) via aandacht voor theoretische onderwerpen op het gebied van taalsysteem en taalgebruik (CVEN) naar algemeen vormende taalculturele onderwerpen als het belang van taal voor de mens, aspecten van taalgebruik, diertaal, taalvariatie, kindertaalverwerving en geschiedenis van de taal. Voorbeelden zijn te vinden in Hulshof en Hendrix (1996), Hendrix (1997) en in het Bulkboek *Kijk op taal* (1995). Voor de verwerking van taalkundige thema's presenteren Hendrix en Hulshof (1994, 1999) een didactisch model dat taalvaardigheid en taalkundige onderwerpen integreert.

Een taalkundig onderwerp, geïntegreerd met studerend lezen, voldoet aan de eisen van intellectuele vorming: er is sprake van een cultuurgebonden en interessante inhoud, de leerlingen leren cognitieve denkvaardigheden toe te passen en verwerven cognitieve strategieën. Tenslotte leren zij hun eigen en andermans (voor)oordelen te relativeren op grond van kennis en inzicht. Het intellectuele, cognitieve en maatschappelijke belang van taalculturele vorming rechtvaardigt daarom haar plaats in het curriculum Nederlands. Aan taalculturele vorming moet de eis gesteld worden dat zij van algemeen vormende waarde is en voor zoveel mogelijk leerlingen geldt.

Vooruitblik

Het is niet voldoende taalkundige vorming als hiervoor omschreven, een plaats te geven in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Hoewel kennis over taal een belangrijke stimulans kan zijn voor aandacht voor het eigen taalgebruik, kan aandacht voor het eigen taalgebruik niet zonder voorbereidende inhoudelijke taalkundige kennis, kennis van taal. Deze kennis van taal is lange tijd eenzijdig opgevat geweest als kennis van formele grammaticaregels en 'woordjes leren'. Voor de regelkennis kwam instrumentele taalvaardigheid in de plaats: taal leren gebruiken als instrument in uiteenlopende situaties (communicatief taalonderwijs) en werd de ene eenzijdige benadering vervangen door een andere. In dit boek gaat het uiteindelijk om de vraag: hoe kan kennis van taal, los van kennis over taal, opnieuw een eigen plaats verwerven in het taalonderwijs? In de volgende paragraaf beschrijf ik de ontwikkeling in de standpunten die een rol spelen bij de controverse grammaticaal versus communicatief onderwijs en onderzoek of er aanwijzingen zijn om kennis van taal in relatie tot taalbeschouwing te herwaarderen.

2.4 Grammaticaal versus communicatief taalonderwijs

Het in 2.2 geschetste beeld van het onderwijsklimaat in Nederland na 1945 toont welke condities de ontwikkeling van onderwijs Nederlands in de richting van 'communicatief taalonderwijs' stimuleren. Taalgebruik en taalvaardigheid staan centraal en traditioneel taalkundige onderwerpen hebben afgedaan als relevante lesstof.

Taalkundigen proberen het verloren terrein te heroveren door vakwetenschappelijke onderwerpen uit de linguïstiek in het onderwijs Nederlands te introduceren (2.3). Aangezien taalkundige kennis méér omvat dan de onderwerpen die bij taalkundige vorming in de tweede fase aan de orde komen, is in 2.4 de vraag van Braet (1992, 201) leidraad:

'In welke mate en onder welke voorwaarden kan kennis van taal en taalgebruik (...) bijdragen aan de vergroting van de taalvaardigheid en het (...) taalkundig vermogen?'

Dit is een vraag naar het belang van taalkundige kennis voor het dagelijks taalgebruik. Braet blijkt ervan uit te gaan dat taalkundige kennis relevant is voor het ontwikkelen en verbeteren van taalvaardigheid en het taalvermogen, wat die taalkundige kennis en dat taalvermogen dat dan ook mogen zijn.

2.4.1 De *retoriek* van het onderwijs Nederlands

In mijn beschrijving van de standpunten over het onderwijs Nederlands en in het bijzonder over taalkundige onderwerpen (grammatica en taalbeschouwing) van ongeveer 1950 tot 1985 gebruik ik Hulshof (1986) en Kroon (1985). In de jaren daarna verandert het beeld niet sterk, maar zijn de ontwikkelingen wel beter zichtbaar (Van de Ven 1996 en 1997). De gepresenteerde denkbeelden bevestigen het in 2.2 geschetste beeld van het onderwijsklimaat in het Nederlandse onderwijs.

2.4.1.1 Een overzicht (I): de naoorlogse periode tot 1970

Hulshof (1986) geeft een overzicht van publicaties over TON in *Levende Talen* tot 1970, het beginpunt van de veranderingen in het denken over onderwijs Nederlands.

Het bevorderen van correct schriftelijk taalgebruik is in de periode 1950-1970 het hoofddoel van het taalonderwijs. In het onderwijs Nederlands domineren traditionele onderwerpen als woordenschat, spelling, grammatica, stijl en tekstbehandeling. De didactiek is schools-functioneel: de onderwerpen worden zonder onderling verband aangeboden. De sterke positie van het grammaticaonderwijs blijkt o.a. uit de doelstelling die Van den Ent (1941) formuleert:

‘Het doel van het onderwijs in de grammatica is derhalve inzicht te geven in de structuur van dat deel van de moedertaal dat de leerling moet gaan beheersen, de beschaaft taal van onze eigen tijd in haar verschillende verschijningsvormen. Wat daarvan afwijkt dient afgewezen te worden. Zo behoren taalgeschiedenis en dialectologie buiten het grammaticaal onderwijs te blijven’.³⁶

De taalkundiggeoriënteerde vakliteratuur is disciplinair van aard. Hulshof trekt uit deze vakgerichtheid van het blad de volgende conclusie:

‘*Levende Talen* weerspiegelt [in de periode 1950-1970, emtv] de taalkundige stromingen, waarbij het wetenschappelijk aspect volledig de overhand heeft’ (o.c., 295). Over grammatica spreken alleen linguïsten zich uit. Aan het nut ervan twijfelt men nauwelijks. Men maakt zich (...) druk over de juiste verantwoording en de vorm van de grammatica. Op het gebied van de didactiek van de taalkunde gebeurt er in die periode weinig’ (o.c., 295).

³⁶ Van den Ent (1941, 38), geciteerd naar Hulshof (1984, 292).

2.4.1.2 Een overzicht (II): de periode 1970-1985 (en later)

Rond 1970 verandert het klimaat in het onderwijs Nederlands tamelijk radicaal.

In de voorafgaande periode ging het in de publicaties in vakbladen om de vraag: 'Op welke wijze kunnen resultaten van taalwetenschappelijk onderzoek in het voortgezet onderwijs worden onderwezen?' In de periode 1970-1985 (en later) is de vraag actueel:

'Hoe kunnen de nieuwe disciplines sociolinguïstiek, psycholinguïstiek en pragmatiek gebruikt worden om het onderwijs Nederlands beter aan te laten sluiten bij de maatschappelijk gemotiveerde behoeftes aan communicatieve vaardigheden van leerlingen?'

Deze vraag heeft twee invalshoeken: vanuit de taalbeheersing gezien gaat het om een nieuwe plaats voor de vier taalvaardigheden: schrijven, lezen, luisteren en spreken. Het onderwijs Nederlands 'dient primair communicatie-onderwijs te zijn' (Kroon 1985, 33).³⁷ Vanuit een taalkundige invalshoek gezien, gaat het om een nieuwe invulling van TON en in het bijzonder om het ontwikkelen van alternatieven voor grammatica. Deze varianten krijgen de naam taalbeschouwing (Sturm 1984, Van Gelderen 1988).

Kroon (1985) beschrijft de ontwikkeling in het onderwijs Nederlands van grammaticagericht naar communicatiegericht. Het onderzoek, dat onderdeel is van het Nijmeegse project *Taalwetenschap en Moedertaalonderwijs*, beslaat de periode 1970-1980³⁸ en laat zien hoe ver theorie en praktijk in het taalonderwijs van elkaar afstaan.

De studie van Kroon heeft de volgende achtergronden:

- 1 de kritische opstelling van Maas³⁹ tegenover theoretisch taalkundeonderwijs, met name als dat uitgaat van de generatieve grammatica, en de historisch-materialistische maatschappijvisie van Maas (o.c., 15);
- 2 de opvatting van Hagen (1976 a en b) dat taalonderwijs gebruik moet maken van wat psycho- en sociolinguïstiek te bieden hebben;
- 3 het model van de communicatieve competentie (Hymes 1972) dat een belangrijk referentiekader vormt in samenhang met Hymes' typologie van communicatieve functies (Hymes 1968).

37 In de literatuur over communicatieonderwijs treedt aanvankelijk een verwarring op tussen *communicatie-onderwijs* en *communicatief taalonderwijs*. Het communicatieonderwijs bevordert de beheersing van de vier taalvaardigheden met prioriteit voor de mondelinge taalvaardigheid en heeft een maatschappijkritische achtergrond (VON). Communicatief onderwijs beoogt het bevorderen van de communicatieve competentie door nadruk te leggen op de voorwaarden die het communiceren in concrete taalgebruikssituaties stelt. Doordat de uitgangspunten van beide verward worden, gebruikt men vaak ook de termen door elkaar. Beide stromingen leggen de nadruk op vaardigheid ten koste van taalkennis.

38 Het project is onderdeel van een onderzoeksplan dat in de jaren na 1979 onder leiding van prof. dr. A. Kraak aan de Nijmeegse universiteit is uitgevoerd. De volledige naam van het project is: *Taalwetenschap en Moedertaalonderwijs. Een onderwijstaalkundige evaluatie van ontwikkelingen in het voortgezet moedertaalonderwijs* (Kroon 1982, 1).

39 Kroon citeert o.a. uit U. Maas: *Argumente für die Emanzipation von Sprachstudium und Sprachunterricht*. Frankfurt a.M., Athenäum Fisher, 1974.

Zijn uitgangspunt formuleert Kroon aldus:

'Uit het gekozen onderwijssociologische uitgangspunt is (...) duidelijk, dat de opkomst van de concurrerende paradigma's [tegenover het literair-grammaticale paradigma, emtv] geïnterpreteerd dient te worden als uiteindelijk deel uitmakend van een strijd om de geldigheid van verschillende wereldbeelden, en daarmee om de macht de maatschappij te kunnen ordenen naar het eigen wereldbeeld' (Kroon 1985, 41).

Kroon behandelt de verschuiving in het onderwijs Nederlands sinds 1970 van het 'literair-grammaticale paradigma' (tot ± 1970) naar het 'communicatief-retorische paradigma'.

De verschuiving is vooral een kwestie van *retoriek* (Van de Ven 1982): er is in de behandelde periode een vloed aan publicaties die aanzienlijke veranderingen beschrijven in het onderwijs Nederlands, maar deze veranderingen hebben voorsnog weinig invloed op de onderwijspraktijk. De discussies in *Moer en Levende Talen* over de controverses tussen de 'oude' en de 'nieuwe' opvattingen over onderwijs Nederlands doen Kroon (1985, 65) constateren dat

'afschaffing van de traditionele grammatica en ontwikkeling van alternatieve taalbeschouwings-/ taalbeheersingsactiviteiten (...) de twee centrale aandachtspunten [zijn] die het gezicht van de grammatica-onderwijsdiscussie (...) bepalen.'

In de literatuur na 1980 wordt onderwijs Nederlands gezien als primair praktijkgericht communicatieonderwijs, maar blijft de traditionele onderwijspraktijk⁴⁰ gewoon gehandhaafd. *Moer en Levende Talen* geven een goed beeld van de onderwijsvernieuwing die in deze jaren tot ontwikkeling komt: het onderwijs Nederlands wordt overwegend communicatiegericht (Kroon 1985, 81). Het doel is de ontwikkeling van de communicatieve competentie (o.c., 85). De beschreven ontwikkeling is overigens eerder een *gewenste* dan een *feitelijke*: uit de gebruikte schoolboeken, enquêtes en interviews met docenten blijkt de invloed van de theoretici tamelijk gering te zijn. Ondanks de weerstand tegen de traditionele grammatica, besteedt elk schoolboek er aandacht aan.

'Het heeft er alle schijn van dat er in het onderwijs Nederlands sprake is van een zekere jargonontwikkeling en -reproductie (...) zonder dat daarmee nog specifiek gedefinieerde en in de praktijk aanwijsbare inhouden samenhangen' (o.c., 97).⁴¹

40 Met gescheiden onderdelen grammatica, taalvaardigheid en lees- en literatuuronderwijs.

41 Het gebrek aan duidelijkheid van de gehanteerde begrippen, in het bijzonder van het begrip *communicatieonderwijs* noemt ook Braet in zijn bespreking van het boek in *Tydschrift voor Taalbeheersing* (1986.8, 148-151). Zie ook De Gloppe en Rijlaarsdam in *Gramma* (1986.10.1, 71-78). Braet wijst er ook op dat Kroon een verkeerd uitgangspunt heeft. Het dilemma dat hij stelt: grammaticaonderwijs versus communicatieonderwijs is vals. Leenheer (1977) wijst er eveneens op dat het duidelijkheidsgehalte van wetenschapsgebieden die het

Het naast elkaar gebruiken van de termen *communicatieonderwijs* en *communicatief onderwijs* als alternatieve namen voor *taalvaardigheidsonderwijs* maakt duidelijk dat nieuwe inzichten uit de hoek van de sociolinguïstiek en de pragmatiek vaak te gemakkelijk worden gebruikt als ze worden toegepast in dienst van een ideologisch ideaal, zoals de wens door middel van taalonderwijs de maatschappij te veranderen (het doel van het emancipatorische communicatie- of (taal)vaardigheidsonderwijs).

Het communicatieve competentiemodel van Hymes (1972) is uitgangspunt als het accent ligt op het functioneren van taalgebruik. Dit model maakt het mogelijk een relatie te leggen tussen de communicatieve functies van taalgebruik en doelstellingen van communicatief onderwijs Nederlands.⁴² Van Paassen en Zwitserlood (1983, 577) beschrijven onderwijs in communicatieve of interactionele taalcompetentie als volgt:

'Taalonderwijsdoelen worden in toenemende mate georiënteerd op functies van taalgebruik; doelgerichtheid en publiekgerichtheid raken ingevoerd als criteria bij schrijfonderwijs. Van leerlingen wordt vaker gevraagd dat ze functies en sociale betekenissen van taaluitingen leren hanteren in hun context en situatie. Leerinhouden worden in afnemende mate gekozen op grond van syntactische of semantische kwaliteiten; pragmatische criteria voor bijvoorbeeld tekstkeuze winnen veld, en daarmee het handelingsaspect dat in gesproken en geschreven taal steeds aanwezig was.'

Drop voorziet het communicatieve, zakelijke schrijfonderwijs van een theoretische basis. Schrijven moet effectief, dat wil zeggen doel- en publiekgericht zijn en aan eisen van begrijpelijkheid en aantrekkelijkheid voldoen.⁴³ In de communicatieve benadering ligt de nadruk op *vaardigheid* en *toepassing*. Het gaat daarbij om inzicht in het tot stand komen van een schrijfproduct (het schrijfproces), om het analyseren en uitbuiten van eigenschappen van de tekststructuur en om het gebruik van tekstmodellen bij verschillende tekstsoorten. Het doel is steeds het taalvaardigheidsonderwijs meer functioneel en maatschappijgericht te maken.

Van de Ven (1996, 1997) noemt de communicatieve opvattingen na 1970 die kenmerkend zijn voor de VON het *communicatief-emancipatoire paradigma*, dat later wordt opgevolgd door het *communicatief-utilitaire* (of *communicatief-functionele*) paradigma. De opvatting die spreekt uit het citaat van Van Paassen en Zwitserlood is kenmerkend voor deze laatste stroming die tot in de jaren negentig zijn invloed behoudt. Met de karakte-

begrippenkader voor de ontwikkeling van communicatieonderwijs leveren, nogal laag is. Het is evident dat onduidelijkheid over de plaats van het vakgebied en het begrippenapparaat consequenties heeft voor de wijze waarop de vakinhoud in het onderwijs wordt ingevuld en besproken.

42 Hagen (1979b) somt de communicatieve functies van Hymes op: *de expressieve, appellatieve, referentiele, metacommunicatieve, contactuele, esthetische en contextuele functie*.

43 Over schrijfonderwijs bestaat veel literatuur. Ik noem Drop (1983) en diens artikelenserie in *Tijdschrift voor Taalbeheersing* (1984 6), (1985 7) en (1986 8). Voor een vernieuwde visie op modellen voor schrijfprocessen zie bijvoorbeeld P.H. van de Ven (1992, 1993, 1994), 2.5.7.2 en 5.4 e.v.

risering van Van de Ven is een duidelijk onderscheid aangebracht tussen *communicatie-onderwijs* en *communicatief taalonderwijs*.⁴⁴

2.4.1.3 Aandacht voor taalkundige kennis

Enkel voorstanders van de communicatieve benadering willen meer aandacht voor de taalkundige achtergrond van de sociolinguïstische en pragmatische begrippen die in het taalvaardigheidsonderwijs worden gebezigd. Hagen (1976 a en b) voert een pleidooi voor toepassing van sociolinguïstiek in het onderwijs waar het gaat

‘om de meer algemene vraag hoe het taalonderwijs in doelstellingen, werkvormen en in de beoordeling en evaluatie van taalprestaties rekening kan houden met de verwevenheid van taal en taalgedrag met de maatschappelijke werkelijkheid van alledag’ (Hagen 1976b, 347; Kroon, 71).

Braet 1975 (a en b) bepleit vanuit kritiek op de traditionele tekstbehandeling⁴⁵ een uitbreiding van tekstbehandeling met een communicatie- of taalvaardigheidsanalyse.

‘De eis dat schoolse taalgebruikssituaties bij tekstanalyse aan de grammaticaliteitsnorm moeten voldoen (de eis van taalverzorging), dient vervangen te worden door een beoordeling van reële taalgebruikssituaties in context en situatie’ (Braet 1975b, 206).

Naast de taalhandelingstheorie (taalfilosofie) zijn voor Braet de semiotiek en de Duitse pragmalinguïstiek belangrijke bronnen voor een nieuwe aanpak.⁴⁶ Het gaat hem primair om de ‘logische’ facetten van het taalgebruik, niet om de sociale. Hij construeert een driedimensionaal schema voor de analyse van taalhandelingen: een taalhandeling heeft naast een grammatische dimensie (een taalbouwsel met betekenis) een pragmatische dimensie (de uitdrukking van de strekking) en een retorische dimensie (de uitwerking op de hoorder). De normen van Austin, Searle en Grice leveren samen het kader voor de logische spelregels van het taalverkeer. Braet pleit er daarom voor de grammaticale component van het onderwijs in taalbeheersing uit te breiden met een pragmatische en een retorische component.

Braet (1981) signaleert dat onder invloed van taalbeheersers het normatief-taalkundige onderwijs Nederlands is vervangen door ‘retorisch’ taalvaardigheidsonderwijs. Deze verschuiving blijkt in schoolboeken: bij schrijven is de eenzijdige aandacht voor traditioneel-taalkundige onderwerpen: verzorgd taalgebruik, puristische woordkeuze,

⁴⁴ Zie ook 3.4.2.1.

⁴⁵ In methodes als *Schrijvonderwijs* (Rijmens-Feteris).

⁴⁶ Zie voor toepassing van de taalhandelingstheorie in het schrijfonderwijs ook: P. van Lint *Wat mot die goser van me?*, in: *Levende Talen* 297 (1973), 178-189.

taalkundig correcte zinsbouw, nadruk bij tekstvragen op woordverklaring en op het analyseren van moeilijke constructies, vervangen door een *retorische benadering* die doel- en publiekgerichtheid centraal stelt en aandacht heeft voor het thema, de structuur en de functie van teksten.

Hij waarschuwt ervoor de taalkundige vaardigheidsontwikkeling niet te verwaarlozen, omdat taalkundige vaardigheid de basis is voor de retorische.⁴⁷ Spelling, woordenschat en grammaticale regels mogen niet wijken voor 'technieken van studerend lezen en leuke taalspelletjes'. Er moet een goed evenwicht gevonden worden tussen taalvaardigheid en taalkennis (kennis van taal) in het schoolvak Nederlands.

2.4.1.4 Taalbeschouwing in dienst van het taalvaardigheidsonderwijs

De eerste prioriteit voor het onderwijs Nederlands is het bevorderen van de taalvaardigheid van leerlingen. Het taalbegrip dat daarvoor nodig is, komt niet van grammaticaonderwijs maar van taalbeschouwing in dienst van taalvaardigheid, maar wat houdt taalbeschouwing in? Onder het hoofd *communicatief onderwijs* vat Kroon (1985, 66-67) uiteenlopende kenmerken van dit taalbeschouwingsonderwijs samen. Bij taalbeschouwing

- zijn leerlingen bezig met taal, ze spelen ermee en ontwikkelen hun uitdrukkingsmogelijkheden. Het vaklokaal wordt gezien als werkplaats;
- ontwikkelen leerlingen het creatieve, het inventieve en het fantasie-element. 'Het onderwijs Nederlands in de lagere klassen [moet] bestaan uit taalvaardigheid enerzijds en taalbegrip en taalkennis anderzijds (actief en passief) (...)';⁴⁸
- heeft taalvaardigheid de centrale plaats in het onderwijs Nederlands, en zijn taalbeschouwelijke elementen hulpmiddelen bij het verwerven daarvan;
- wordt de taalgroei van de leerling bevorderd door het behandelen van elk onderwerp bij elk vak;
- moet het taalonderwijs erop gericht zijn taal in zo veel mogelijk situaties adequaat te leren hanteren, geslaagde communicatie is daarbij een hogere norm dan verzorgd taalgebruik;
- is taal leren informatie leren te verwerven en te verwerken.⁴⁹

In deze opsomming is de invloed van Griffioen onmiskenbaar (zie 2.4.2.1 en 2.4.2.2). De karakterisering van Hendrix en Hulshof (1993) en Hulshof (1998) geven van taalbeschouwing, sluiten hierbij aan.

⁴⁷ Braet wijst erop dat grammatica van oudsher het fundament is voor retorica. Deze relatie is in de loop van de tijd vrijwel geheel verloren gegaan.

⁴⁸ Weergave van B. Janssen in: Dilemma's voor de Neerlandicus, in *Levende Talen* 281 (1971), 600-603

⁴⁹ Zie ook Kreeft in *Levende Talen* 343 (1979), 580-583, genoemd in Kroon (1985, 77).

2.4.2 Indicaties voor een taalkundige invulling van taalbeschouwing

In het onderwijs Nederlands na 1970 kreeg taalbeschouwing een sterk wisselende interpretatie. Het is de naam voor reflectie op taaltaken, voor een vaag alternatief voor grammatica en aanvankelijk ook voor de behandeling van taalkundige onderwerpen in de bovenbouw (taalkundige vorming, o.a. CVEN 1991).

Twee interpretaties van de term taalbeschouwing zijn dominant. Men gebruikt de term voor toepassingen van de 'nieuwe' taalkundige disciplines sociolinguïstiek, pragmatiek en psycholinguïstiek bij taalvaardigheid en voor de analyse van gebruikte taal (Griffioen 1982, Lammers 1987, 627). In beide toepassingen is taalbeschouwing vooral in gebruik geraakt bij taalbeheersers en onderwijskundigen,⁵⁰ reden voor sommige linguïsten om het begrip te kwalificeren als onbruikbaar voor een taalkundige invulling.⁵¹ In 2.3 bleek dat zij daarbij vooral taalkundige vakkennis op het oog hadden en hebben, kennis over taal.

Uit de analyses van Kroon (1985) en Van de Ven (1996) kan worden afgeleid dat taalbeheersers en onderwijskundigen taalbeschouwing aanvankelijk interpreteren vanuit een maatschappijkritische visie op taalgebruik en taalgedrag. Wanneer het model van Hymes de doelstellingen voor het taalvaardigheidsonderwijs gaat bepalen, neemt men afstand van de ideologische kleuring en stelt er het nuttig gebruik voor in de plaats van de taal als instrument voor de communicatie. In 3.4.1 zal ik ingaan op het taalkundige belang van het model van Hymes.

In dezelfde tijd dat in de vakliteratuur de propaganda voor communicatief taalonderwijs de boventoon voert, zijn er ook publicaties die taalbeschouwing blijven interpreteren vanuit een taalkundig perspectief, vanwege het voorwaardelijke karakter voor taalvaardigheid van de taalactiviteiten die verbonden zijn met kennis van taal. Men legt de nadruk op het conceptueel-semanticke karakter en het domeingebonden, socio-culturele of pragmatische aspect (het taalhandelingskarakter) van het taalgebruik. Enkele voorbeelden.

- Braet (1975a en b) voert een pleidooi voor de toepassing van de taalhandelings-theorie (pragmatiek) bij taalvaardigheidsonderwijs en legt (in Braet 1982a) expliciet een relatie tussen zijn invulling van taalvaardigheidsonderwijs (retoricaonderwijs) en grammatica (zie 2.4.1.3);
 - taal heeft een belangrijke conceptualiserende functie. Dat impliceert het kunnen vormen en analyseren van mentale voorstellingen en het onder woorden brengen van voorstellingen (Blom 1995);
- Batelaan (1977) pleit er eveneens voor bij alle aandacht voor de communicatieve functie van taal de conceptualiserende functie niet te verwaarlozen. Hij verstaat daaronder: het je eigen maken van een wereldbeeld, het ordenen van de werkelijkheid door middel van taal. De conceptualiserende functie van taal heeft betrekking

⁵⁰ Ook Van Gelderen (1988) geeft daar blijk van.

op twee belangrijke en nauw met elkaar verbonden aspecten van taalbeschouwing en kennis van taal: het conceptuele en het semantische aspect;

- in de opsomming van kenmerken van 'communicatief onderwijs' in 2.4.1.4 worden o.a. taalbegrip en taalkennis genoemd als complementen van taalvaardigheid. Taalbegrip en taalkennis zijn taalkundige noties;
- Koefoed vult taalbeschouwing vooral semantisch in: taalbeschouwing is filosoferen over taal. 'Bij taalbeschouwing onderzoek je je taal terwijl je hem gebruikt' (Koefoed 1987a, 20);
- Klein (1989, 583) richt het begrip taalbeschouwing eveneens op beschouwing van taal zelf. Zo'n vorm van taalbeschouwing is taalculturele vorming in de strikte betekenis van het woord: aandacht voor 'de talige kanten van op zichzelf belangrijke thema's'. Hij bedoelt hiermee dat taalbeschouwing betrekking moet hebben op de specifieke en bekend veronderstelde informatie over het domein waarop het thema van een tekst betrekking heeft. Deze domeinkennis heeft naast een verwijzingsaspect een sociocultureel aspect,⁵¹
- Brouns en De Vos (1997, 29) geven lesideeën die de taalkundige kant van communicatief onderwijs benadrukken. Ze pleiten voor het afwisselend accent op het semantische, formele en pragmatische aspect van taaluitingen, waarbij taaluiting wordt opgevat als 'de synthese van de vorm (een woord, woordgroep, zin of tekst), een betekenis ofwel inhoud en een functie (informatie geven, overtuigen, beloven, verbieden, enz)'. Vergelijk de definitie van Van Gelderen (1988) in 3.3.3.1.

Deze voorbeelden zijn te beschouwen als voorlopers van de ontwikkeling naar de taalkundige interpretatie van taalbeschouwing waar ik in dit boek naar toe werk.

2.4.3 Samenvatting

'In welke mate en onder welke voorwaarden kan kennis van taal en taalgebruik () bijdragen aan de vergroting van de taalvaardigheid en het () taalkundig vermogen?'

Op deze vraag van Braet heeft de bespreking van de discussies over het onderwijs Nederlands in 2.4 nog geen duidelijk antwoord opgeleverd.

In de eerste jaren van de naoorlogse periode blijft de aandacht voor wat in dienst van taalbeheersing relevante taalkennis is, beperkt tot de grammaticale kennis, de basis van verzorgd schriftelijk taalgebruik.

⁵¹ O a door Hulshof en Hendrix (1993) Van Calcar handhaaft een taalkundige invulling van de term, zie hoofdstuk 8

⁵² De aanpak die Klein voorstelt, komt overeen met wat in 4.3.3.3 en in 7.5.4.4.1 het bevorderen van herkenbaarheid van taal genoemd wordt

In het volgende decennium bepalen opvattingen vanuit maatschappijkritische sociologische hoek de denkbeelden over onderwijs Nederlands. Men rekent af met grammatica als overblijfsel uit een voorbije periode en bepaalt dat het taalonderwijs *vaardigheidsonderwijs* dient te zijn. In de jaren tachtig en daarna krijgt het communicatieve onderwijs langzamerhand duidelijker contouren. Doel- en publiekgerichtheid, het taalhandelingskarakter en interactie, taalfuncties in de sociale setting van de communicatie krijgen in toenemende mate aandacht.

Terwijl de taalbeheerser Braet blijft pleiten voor onderwijs in genuanceerde taalkennis als basis voor taalvaardigheidsonderwijs, overheerst bij veel onderwijskundigen en taalbeheersers de opvatting dat taalbegrip in voldoende mate bevorderd wordt door oefening in taalvaardigheid en door speelse en reflectieve activiteiten die men taalbeschouwing noemt.

Naast de hoofdstroom van publicaties die nieuwe disciplines als sociolinguïstiek en pragmatiek gebruiken om communicatief taalonderwijs te propageren, staat een nevenstroom waarin aandacht wordt gevraagd voor verschillende aspecten van taalkennis: het structurele, het conceptuele, het semantische en het pragmatische aspect, de domeingebondenheid en het socioculturele aspect. Deze pleidooien zijn aanwijzingen voor een taalkundige interpretatie van taalbeschouwing.

2.5 Handboeken voor het onderwijs Nederlands

2.5.1 Beoordelingscriteria

Handboeken weerspiegelen de dominante opvattingen over inhoud en didactiek van onderwijs in de tijd van hun ontstaan. Volgens Schut (1982, 21) geven handboeken gesystematiseerde praktijkervaring en/of theoretische oriëntatie en is de functie theorievorming over praktisch handelen op basis van praktijkervaring. Hulshof (1995a, 53) stelt de vraag in hoeverre handboeken op de lerarenopleiding bruikbaar zijn als bijdrage aan de (wetenschappelijke) kennisbasis van de aanstaande docent. Aangenomen mag worden dat er sprake is van enige invloed van opvattingen in handboeken, omdat ze op lerarenopleidingen gebruikt worden als studiemateriaal en naslagwerken. Welke kwaliteit die invloed heeft, zal nader onderzoek moeten uitwijzen.

In de vorige paragrafen werden opvattingen over onderwijs Nederlands gepresenteerd. Ik wil in 2.5 nagaan in hoeverre die opvattingen in de successievelijk verschenen handboeken⁵³ herkenbaar zijn. Mijn referentiepunt is het concept 'het recht op intellectuele vorming voor allen' (zie 2.2.2). De beoordeling van de visies op taalonderwijs die ik onderzoek, sluit daarbij aan:

53 Het gaat om Zeggenschap (1975), Tegenspraak (1982), *The complete mother-tongue curriculum* (1976), *Moedertaal didactiek* (1986), *Nederlands in de basisvorming* (1995), *Leesvaardigheid Nederlands* (1994), *Kennis over taal en taalverschijnselen* (1996) en *Schrijfvaardigheid Nederlands* (1995).

- 1a besteedt het handboek aandacht aan cognitieve vaardigheden die leerlingen innovatief en flexibel, productief en weerbaar maken;
- 1b besteedt het handboek aandacht aan socioculturele kennis en vaardigheden die leerlingen in staat stellen zich in zienswijzen uit andere culturen en samenlevingen te verplaatsen;
- 1c besteedt het handboek aandacht aan persoonlijkheidsvorming, zodat leerlingen zin geven aan hun leerproces en de verantwoording nemen voor 'levenslang leren'?

Ik onderzoek verder welke informatie de handboeken geven over:

- 2 doelen van onderwijs Nederlands;
- 3 gerichtheid op specifieke doelgroepen;
- 4 didactische vormgeving van onderwijs Nederlands;
- 5 opvattingen over de inhoud en de plaats van TON;
- 6 in hoeverre in het algemeen de denkbeelden uit 2.4 in handboeken herkenbaar zijn.

Bespreking van enkele punten

De condities onder 1 beschrijven belangrijke aspecten van intellectuele vorming en gelden als noodzakelijke voorwaarden voor het functioneren van mensen op elk niveau van de samenleving.⁵⁴

Onder cognitieve vaardigheden versta ik vormen van metacognitieve vermogens, waaronder redeneren en oordeelsvorming, reflecteren op taaltaken en het ontwikkelen van probleemoplossend vermogen. De ontwikkeling van dit vermogen veronderstelt een zorgvuldig opgebouwde en procedurele didactiek.

Socioculturele vaardigheden zijn *communicatieve* en *interactionele vaardigheden* en hebben betrekking op intra- en interculturele communicatie. Dat houdt in dat men in staat is zijn eigen taalgedrag af te stemmen op het taalgedrag van de gesprekspartner(s). Voor het taalonderwijs betekent dit aandacht voor de socioculturele dimensie van het taalgebruik in de ruimste zin van het woord.⁵⁵

Het leren persoonlijk zin te geven aan het eigen leerproces en het verwerven van de houding waarin levenslang leren vanzelf spreekt, veronderstelt een didactiek met grote aandacht voor het omgaan met taalkennis. Persoonlijke zingeving en een lerende houding tegenover taal betekenen voor het bewust omgaan met taal: het gebruik maken van het individuele vermogen de eigen taal tot object van introspectie te maken en het vermogen om het belang van taal voor jezelf te beoordelen (hierover meer in hoofdstuk 3).

54 Blom (1995, 78-80) bespreekt deze aspecten van intelligentie als proces.

55 De socioculturele dimensie van het taalgebruik in de ruimste zin van het woord houdt aandacht in voor de niet-linguïstische factoren die het taalgebruik beïnvloeden: de interpersoonlijke, de situatonele en de contextuele, omdat in elk van deze factoren de socioculturele invloeden merkbaar zijn.

Bij de vraag of de denkbeelden uit 2.4 herkenbaar zijn in de handboeken, gaat het om de volgende aandachtspunten:

- het al dan niet afwijzen van de traditionele grammatica;
- het al dan niet doorwerken van maatschappij-kritische denkbeelden;
- de al dan niet emancipatorische gerichtheid van het onderwijs en eventueel anti-intellectualisme;
- de eventuele nadruk op technische (procedurele) aspecten van het leerproces;
- de mate van nadruk op taalvaardigheid (communicatief onderwijs);
- de aard van de niet-taalkundige interpretatie van taalbeschouwing;
- de aanwezigheid van indicaties voor een taalkundige interpretatie van taalbeschouwing.

Persoonlijke terugblik

De *Didactische handleiding voor de leraar in de moedertaal*, kortweg Van Dis, een handboek dat in 1971 zijn vijfde en tevens laatste druk beleefde, weerspiegelde de idealen en de didactiek van eerste helft van de twintigste eeuw: een statische en atomistische taalopvatting, een paternalistische benadering van leerlingen en een autoritair leraarschap. Het gaat Van Dis erom leerlingen inzicht bij te brengen in het taalsysteem en niet om het taalgevoel te ontwikkelen of om de taalvaardigheid van leerlingen te verbeteren (Hulshof 1986, 295).

Wie eind jaren zestig – en opgeleid met Van Dis – op een scholengemeenschap voor een klas kwam te staan met overwegend leerlingen uit sociaal-achtergebleven milieus, kon met Van Dis niets beginnen. Het lijkt wel of pas de scholengemeenschappen de waarheid van de onderwijssituatie tot aan de mammoetwet van 1968 aan het licht bracht: aan de onderkant van de samenleving vallen te veel kinderen uit de onderwijsboot. Als men ernst wil maken met ‘het recht op onderwijs’ dat sinds ± 1900 bestaat, moet het vervolgonderwijs zo zijn ingericht dat het ook deze kinderen iets te bieden heeft. Van Dis had inderdaad geen antwoord op dit probleem in de onderwijspraktijk.

2.5.2 De didactiek van J. Griffioen

2.5.2.1 Zeggenschap

In 1975 verscheen *Zeggenschap*, de eerste moderne didactiek voor het onderwijs Nederlands. Het boek presenteert het nieuwe denken over moedertaalonderwijs en zal kenmerkend blijken te zijn voor de eerste generatie professionele didactici. In het eerste deel van het boek schetst Griffioen de consequenties van onderwijskundige en didactische inzichten voor een ‘philosophy of education’, een wetenschappelijke theorie over moedertaalonderwijs. Deze theorie markeert een radicale breuk met de opvattingen van Van Dis.

In de visie van Griffioen moet het onderwijs Nederlands – hij spreekt van moedertaal-onderwijs – geïntegreerde pedagogische en didactische principes weerspiegelen in dienst van het hoogste onderwijsdoel: het bevorderen van het persoonlijke, maatschappelijke en culturele welzijn van leerlingen. Het onderwijs moet leerlingen begeleiden op weg naar de volwassenheid. Daarvoor is een open onderwijssituatie noodzakelijk, zodat een persoonlijke ontwikkeling op grond van individuele begaafdheid, geaardheid en motivatie mogelijk wordt (o.c., 17).

Het onderwijs Nederlands is gericht op het ontwikkelen van een communicatieve competentie, het vermogen adequaat om te gaan met de variabelen die het taalgebruik bepalen: socioculturele, pragmatische en linguïstische variabelen. Griffioen ontleent zijn begrip *communicatieve competentie* naast Hymes (1972) aan Dittmar (1973, 200).

Het vak Nederlands heeft ten opzichte van de andere schoolvakken een instrumentele functie voor de beoogde ontwikkeling van de leerlingen leveren de andere vakken de inhoud en Nederlands de middelen.

Het boek bestaat uit een theoretisch en een praktisch deel. De vier hoofdstukken van het theoriedeel gaan over de doelstellingen van onderwijs Nederlands, over motivatie, over evaluatie en toetsing en over de interactie tussen leraar en leerling.

In het tweede deel passeren uitwerkingen van de vier vaardigheden de revue: productief mondeling, receptief mondeling, productief schriftelijk en receptief schriftelijk taalgebruik. In het laatste hoofdstuk rekent Griffioen af met de gangbare deeloefeningen, de stijl oefeningen, het aanleren van een woordenschat, de spelling en de spraak-kunst die zonder een nieuwe inhoud en didactiek zinloos zijn. Taalbeschouwing is een activiteit waarbij leerlingen hun eigen taalgebruik analyseren. Hoe dat in zijn werk kan gaan, wordt geïllustreerd aan de hand van passages uit het artikel van Van Calcar en Meddens (1973): de behandeling van de uitdrukking *dat gelul van jou*.

De opvattingen van Griffioen hebben het denken over onderwijs Nederlands sterk beïnvloed, zoals blijkt uit de standpuntbepaling van de VON in 1996 (2.2.3.1) en uit Bonset e.a. (1995). Latere publicaties van Griffioen en publicaties van navolgers dragen echter een radicaler en eenzijdiger maatschappijkritisch standpunt uit en wijzen kennis van taalkundige aard sterker af dan in *Zeggenschap* gebeurt.

Belangrijk is dat Griffioen de door Sturm gewenste paradigmawisseling in het Nederlandse onderwijs voorzag van een wetenschappelijke basis (2.2.2.2).

2.5.2.2 Tegenspraak

*Tegenspraak*⁵⁶ is 'een didactiek in de zuivere vorm van het woord, een coherente leer van handelingsorientaties voor de leraar in een bepaald vak, c.q. Nederlands' (Griffioen 1982, *Woord vooraf*). De centrale these van het boek is dat onderwijs moet opvoeden tot autonomie. Zulk onderwijs is emancipatorisch van aard (o.c., 19). Taal is een symbool-

⁵⁶ *Tegenspraak* (1982) is de opvolger van de tweede druk van *Zeggenschap* (1978)

systeem dat leerlingen leren kennen door het te gebruiken Zij leren zo de werkelijkheid kennen en ze leren

‘dat de regels van het symbolysysteem tot hun beschikking staan, dat ze er vrijelijk mee kunnen omgaan, dat regels hen vrij laten om te kiezen, dat ze kortom in de onvrijheden van het regelsysteem niet onderworpen zijn aan wetmatigheden’ (o c., 21)

Taal heeft twee functies: taal dient om te communiceren en om te denken Taal is ‘vormgevende communicatie’, waarbij taal en denken een twee-eenheid vormen, maar niet identiek zijn (o c., 19)

De doelstelling voor onderwijs Nederlands is dat leerlingen ‘autonome kennis, vaardigheid en attitudes inzake vormgevende communicatie’ leren om te zetten in talig handelen (o c., 22) De doelstelling voor het onderwijs Nederlands heeft (in de gepresenteerde benadering) betrekking op ‘het leren hanteren van de functies die taalgebruik heeft, en op het leren hanteren van reflectiviteit’ (o.c., 22).

‘Lessen in autonomie’ vooronderstelt dat taal gebruikt wordt in complete communicatieve situaties, dat er sprake is van reflectiviteit en van zelfbeschikking van de leerling. Dat laatste houdt in dat de leerling zelf kiest, zelf handelt en betrokken is bij de evaluatie van zijn werk.

Het vak Nederlands bestaat in de opvatting van Griffioen uit taal gebruiken en reflectie op dat taalgebruik, reflectie zou hij liever taalbeschouwing willen noemen (o.c., 30)⁵⁷ Daarmee wordt een vorm van taalbeschouwing bedoeld die volledig afhankelijk is van het actuele taalgebruik van leerlingen. Aan reflectiviteit ligt niet een bepaalde linguïstiek ten grondslag. De leraar wordt geacht zelf materiaal te produceren en improviserend te reageren op het taalgebruik van leerlingen (Damsma e.a 1985, 16)

Beoordeling

Toegepast op taalonderwijs komen in de weergave van Griffioens opvattingen twee onderdelen voor van het concept *intellectuele vorming* Het leren het taalgebruik persoonlijk zin te geven blijkt uit de uitspraak dat taal een symbolysysteem is, waarbij het individu de regels naar zijn hand kan zetten. Het begrip *communicatieve competentie* heeft bij Griffioen een element van wederzijdse afstemming in het taalgedrag of coordinatie van gesprekspartners, een aspect dat bij anderen niet of nauwelijks terug te vinden is

Griffioen noemt als doelgroep de leraren Nederlands in het voortgezet onderwijs. In de didactiek dient de leraar zich aan te passen aan de concrete lessituatie.

TON is in het algemeen niet aan de orde, behalve in de vorm van incidentele beschouwing van concreet taalgebruik *Taalbeschouwing* wordt geïnterpreteerd vanuit een onderwijskundige invalshoek, is een synoniem voor reflectie en heeft geen taalkun-

⁵⁷ Damsma e a (1985) werken taalbeschouwing als reflectiviteit verder uit

dige achtergrond. Zoals gezegd werken de opvattingen van Griffioen (en Damsma) door in de later verschenen handboeken.

2.5.3 Ten Brinke: The complete mother-tongue curriculum

Ten Brinke (1976) behandelt onderwijs Nederlands vanuit een didactisch-methodologische invalshoek en biedt een methode voor het analyseren en verantwoorden van didactische handelwijzen en doelstellingen. Het toetsingscriterium voor doelstellingen is normale functionaliteit (NF).

‘Met de term normaal functioneel onderwijs wordt onderwijs bedoeld dat een normale functie heeft. Naar ons oordeel is de normale functie van het onderwijs dat je er iets leert waar je iets aan hebt....’ ‘Er iets aan hebben’ wordt (...) vertaald in: ‘er iets van leren dat je naar eigen oordeel, a of op korte termijn praktisch kunt gebruiken, b of alleen maar boeiend vindt’.⁵⁸

Een doelstelling is legitiem als zij aan een van de invullingen van normale functionaliteit voldoet. NF kan worden afgezet op een schaal met aan de ene pool een zuiver praktische invulling van het begrip en aan de andere pool een intellectuele (Ten Brinke 1976, 116). Praktische en duidelijke korte-termijn doelen zijn in elke fase van het onderwijs belangrijk, want zij sterken de intrinsieke motivatie van leerlingen. Ten Brinke pleit voor het streven naar intellectuele doelen, zelfs als er daardoor lesstof moet worden onderwezen waarvan leerlingen niet onmiddellijk het nut inzien (o.c., 120). Zulke doelen liggen op het gebied van de cognitieve ontwikkeling, persoonlijke zingeving en de verkenning van de sociaal-culturele werkelijkheid (o.c., 117 e.v.). Intellectuele vorming levert de leerling nieuwe en interessante ervaringen op. Karakteristiek voor Ten Brinke’s opvattingen zijn de praktische aard ervan, de leerlinggerichtheid en de gerichtheid op intellectuele vorming.

Als voorbeeld van een onderwerp dat zowel intellectuele als praktische doelen dient, noemt Ten Brinke taalkunde en grammatica als onderdeel daarvan. Het belang van taalkundige onderwerpen is zo groot dat ze onderwezen moeten worden zelfs als de voorwaarden niet vervuld zijn.⁵⁹ Grammatica bijvoorbeeld dient een intellectueel en een praktisch doel: zij is interessant en heeft aantoonbaar nut voor een goede taalvaardigheid.⁶⁰ Ten Brinke wil dus in het onderwijs Nederlands een belangrijke plaats ingeruimd zien voor TON. Hij richt zijn betoog over doelen voor NF-onderwijs niet op een bepaalde doelgroep.

⁵⁸ Kroon (1985, 83), die voor deze definitie Ten Brinke (1980) gebruikt.

⁵⁹ Deze condities zijn: praktisch: er is een aantoonbaar nuttig doel. Intellectueel: het onderwerp is intrinsiek interessant. Een onderwerp heeft een praktisch doel als wat je leert direct nut heeft of direct toepasbaar is.

⁶⁰ Dit aantoonbare nut is juist onderwerp van discussie. Zie 5.2.

Aan het principe van NF zitten drie aspecten: een inhoudelijk, een didactisch en een attitudineel aspect. Inhoudelijk gaat het om de leerstofselectie. Leerstof moet nuttig, toepasbaar of waardevol en boeiend zijn.⁶¹ Leerlingen moet uitgelegd worden wat het nut of het belang is van de leerstof. Didactisch gaat het om het aanleren van cognitieve vaardigheden en strategieën waardoor leerlingen leren zelfstandig problemen op te lossen en zich kennis eigen te maken. Attitudineel gaat het erom dat in het onderwijs-leerproces docenten en leerlingen/studenten zodanig met elkaar omgaan dat het leren van de leerling/student plaatsvindt in interactie met de docent.

Beoordeling

Tussen de standpunten over onderwijs Nederlands neemt Ten Brinke een eigen plaats in. Hij pleit voor bewustmaken van doel en aanpak bij het uitvoeren van taaltaken. Onderwijs geven en krijgen is participeren in een leerproces, waaraan leraar en leerling als gelijkwaardige partners, met elk zijn eigen verantwoordelijkheid, deelnemen. Intellectuele vorming en praktijkgerichte communicatievaardigheid zijn kenmerkend voor de inhoud van zijn didactiek.

Het begrip normale functionaliteit heeft grote invloed gehad op theorie en praktijk van onderwijs Nederlands, zoals blijkt uit het gebruik van NF in de verschillende handboeken. Het begrip wordt echter niet altijd geïnterpreteerd zoals het bedoeld is, doordat het nogal eens exclusief gekoppeld wordt aan eenzijdig instrumenteel geïnterpreteerd communicatief onderwijs. Kroon (1985, 83):

'In de beleidsplannen van de VON is normale functionaliteit, veelal in een adem genoemd met communicatie-onderwijs, vanaf 1977 een door de jaren heen steeds opnieuw terugkerend beginsel'.

2.5.4 De Leidse werkgroep moedertaal didactiek: Moedertaal didactiek

In dit handboek zijn de publicaties over onderwijs Nederlands verwerkt vanaf ongeveer 1970.⁶² In hoofdstuk 1 schetsen de auteurs een kader voor hun didactische opvattingen. Zij bepalen hun standpunt tegenover vier oppositionele opvattingen over het onderwijs Nederlands die opvattingen impliceren over de verhouding tussen onderwijs en samenleving, onderwijs Nederlands en het belang van taal voor de mens. De vier opvattingen over taalonderwijs zijn:

61 Het vage begrip boeiend concretiseer ik als volgt: datgene waardoor de belevingswereld van leerlingen wordt vergroot, hun inzicht in de wereld en cultuur waarin zij opgroeien zich verdiept en zij hun plaats tegenover anderen weten te vinden. Het gaat om het zich bewust worden van het belang van zelfrespect en respect voor anderen en het zoeken naar evenwicht.

62 Tot ± 1986, toen de vierde, herziene druk verscheen. Ik beperk me tot hoofdstuk 1: Uitgangspunten en hoofdstuk 7: Taalbeschouwing.

- 1 een conservatieve en wetenschap-/vakgerichte opvatting. Het onderwijsdoel is hier: cultuur over te dragen. De achterliggende mens- en maatschappijvisie is dat de heersende maatschappij niet of nauwelijks veranderbaar is;
- 2 de technologische en beroepsgerichte opvatting. De gedachte is dat het individu zich aanpast. Het verwerven van kennis en vaardigheden is gericht op de toekomstige rol in de samenleving;
- 3 de humanistische en leerlinggerichte opvatting. De gedachte is dat een individu uniek is en recht heeft op ontplooiing. Bij deze opvatting hoort de volledige ontwikkeling van het individu als doel, zowel in intellectueel als in sociaal en emotioneel opzicht;⁶³
- 4 de socialistische en maatschappijkritische opvatting. De gedachte is dat de heersende maatschappelijke orde structureel onderdrukkend is. De leerlingen moeten zich bewust worden van het bestaan van die onderdrukkende maatschappij en de eigen positie daarbinnen als lid van de onderdrukte klasse of groep leren (her)kennen (o.c., 20).⁶⁴

De uitgangspunten van *Moedertaaldidactiek* zijn opvatting 3 en het concept *normale functionaliteit*. Schoolse functionaliteit – kennis die in de school wordt aangeleerd, maar waar de leerling het nut niet van inziet⁶⁵ – wijzen de auteurs af. *Normale functionaliteit* wordt gekoppeld aan *communicatief onderwijs*. Dit onderwijs stelt de conceptualiserende, de communicatieve (= taal als middel om met anderen ervaringen te delen), de expressieve en de esthetische functie van taal centraal.⁶⁶ De aandacht voor het communicatieve onderwijs is dominant.

Dit onderwijs leert leerlingen 'om taal te gebruiken met verschillende functies in verschillende situaties, en op grond dáárvan taalvormen te kiezen en taalnormen aan te leggen' (o.c., 31).

Bij deze uitgangspunten past het begrip *reflecteren*.⁶⁷ In aansluiting bij de opvattingen over leren als handelen⁶⁸ van Griffioen wordt het leerproces gestructureerd in drie fasen: *doen* (taal gebruiken in communicatieve situaties); *reflecteren daarop* (het opmer-

63 Dit wordt de positie van Ten Brinke en Bonset genoemd. Deze visie is ook herkenbaar in Griffioen (1975) en in Daems e.a. (1982). De humanistische visie gaat o.a. terug op C.R. Rogers: *Leren in vrijheid* (Haarlem, De Toorts (1971)).

64 Van Calcar is een voorbeeld van deze opvatting. De vooronderstelling van deze uitspraak is dat de door-sneeleeërning tot de 'onderdrukte klasse' behoort.

65 Bijvoorbeeld met een beroep op 'goed voor later'.

66 De conceptualiserende functie houdt in dat taal als middel dient om ervaringen, gedachten en gevoelens vorm te geven, de expressieve functie houdt in: ervaringen enz. kunnen uiten en de esthetische functie houdt in: een wereld aan ervaringen kunnen oproepen (o.c., 30). Deze laatste functie is overigens tamelijk sterk cultuurgebonden.

67 Bronnen voor dit begrip zijn Griffioen (1982a), Damsma (1984) en Lammers (1983, 1984a).

68 Zoals ontwikkeld door Russische leerpsychologen (Van Parreren en Carpay (1972), zie ook Van Parreren (1988)).

ken van fouten en verdiensten van de gebruikte taal, het verbaal expliciteren daarvan en het evalueren van wat er gedaan is) en ontwerpen (een handelingsplan maken voor toekomstig taalgebruik⁶⁹). Het resultaat van dit (cyclische) proces is een steeds betere taalvaardigheid. Onderwijs dat humanistisch en leerlinggericht is, sluit aan bij de ervaringen en leerbehoeften van leerlingen.

In hoofdstuk 7 van *Moedertaaldidactiek* staat TON centraal. Het hoofdstuk geeft een overzicht van doelstellingen en inhouden van zes richtingen die het taalbeschouwingsonderwijs in praktijk brengen.⁷⁰ Ik vat deze zes richtingen samen als de grammaticabenadering, de semantisch-logische benadering, de benadering van Van Calcar en de analyse van gebruikte taal.⁷¹ Deze benaderingen worden ondergebracht bij één van de genoemde opvattingen over taalonderwijs en vervolgens vanuit de uitgangspunten beoordeeld.

De grammaticabenadering

Tot deze benadering behoren de traditionele grammatica, de formele generatieve benadering van Hulshof (1971) en de semantisch-generatieve methode van Van Dort-Slijper e.a. (1975/'76).

De *traditionele grammatica*, gezien als cursus ontleden en woordsoortbenoeming, heeft als praktische doelen: bevordering van taalvaardigheid, bevordering van de beheersing van vreemde talen en bevordering van het logisch denken en valt onder de eerste opvatting.

Het oordeel van de auteurs is dat grammatica niet aan praktische doelen voldoet. Zij geeft een te beperkte en onjuiste kijk op taal, is erg moeilijk en geeft geen inzicht in het 'taalsysteem'.

Hulshof (1971) en Van Dort-Slijper e.a. (1975/'76) worden besproken als voorbeelden van benaderingen van de *generatieve grammatica*. Hoewel men de stof op één lijn stelt met de stof van de traditionele grammatica, heeft de methode van Hulshof, anders dan de traditionele grammatica, een intellectueel doel: het bevorderen van taalinzicht. Van Dort-Slijper e.a. (1975/'76) streeft een praktisch doel na: het bijbrengen van een taalbeschouwelijke attitude. De taalbeschouwelijke houding leidt tot het reflecteren op betekenis, op de communicatieve functie van taal en tot beoordelen van regionale en sociale varianten van taal. Maar naast deze doelen figureren ook de bekende doelen van het traditionele grammaticaonderwijs.

69 In feite is dit het toepassen van de empirische cyclus. Gal'perin onderscheidt nog een voorfase. De auteurs sluiten zich dus sterk aan bij de Russische leerpsychologen en dat impliceert een bepaalde stellingname tegenover NF.

70 Doordat de terminologie van de verschillende geraadpleegde bronnen gehandhaafd blijft, is er verwarring over de gebruikte concepten. Verder behandelen de auteurs inhouden en didactieken van het onderwijs Nederlands samen met die van moderne vreemde talen.

71 Zie hoofdstuk 8 voor een bespreking van Van Calcar.

De semantisch-logische benadering

Gerichte Taalbeschouwing (Nieuwenhuijsen 1978) is een boek voor de tweedegraadsleraarenopleiding. Het boek behandelt enkele semantisch-logische relaties die blijkens het taalgebruik van studenten, veel voorkomende hiaten in de taalbeheersing zijn. Deze vorm van taalbeschouwing beoogt het opheffen van lacunes in de competentie, waardoor Nieuwenhuijsen zijn boek in het kader van de generatieve grammatica plaatst (Nieuwenhuijsen 1978, 24).⁷² De behandelde relaties behoren echter niet tot de linguïstisch-structurele competence en passen daarom niet binnen het abstracte en formele competence-begrip (Chomsky en navolgers).

De drie generatieve benaderingen, Hulshof (1971), Van Dort-Slijper e.a. (1975/'76) en Nieuwenhuijsen (1978), hebben aandacht voor taalkundige onderwerpen gemeen en leggen het accent op taal als algemeen menselijk fenomeen. De doelen liggen op intellectueel, cultureel en cognitief terrein, zodat deze benaderingen eveneens tot conservatieve en wetenschap/vakgerichte benadering horen. Daardoor voldoen de methodes niet aan de gestelde criteria. Van Dort-Slijper e.a. (1975/'76) streeft volgens de criteria geen intellectuele doelen na, maar kan eventueel bijdragen aan de taalvaardigheid van leerlingen: het heeft enig praktisch nut. Bij Nieuwenhuijsen laat het praktische doel weinig ruimte voor intellectueel gericht onderwijs. De conclusie is dan ook dat er geen sprake is van normaal functioneel taalbeschouwingsonderwijs.

Analyse van gebruikte taal

In *Beschouwing van gebruikte taal* (Griffioen 1975 en Griffioen en Damsma 1978) en *Taal gebruiken* (Doughty/Ankone 1978) gaat het om het analyseren van en nadenken over gebruikte taal en over facetten van taalgebruik-in-situaties in het algemeen. *Taalbeschouwing* is bij Griffioen een evaluerende denkactiviteit die voornamelijk plaatsvindt bij het beoordelen van taalproducten. Een leerling moet blijk geven adequaat om te kunnen gaan met verschillende taalsituaties. *Taal gebruiken* is een verzameling taalkundige-georiënteerde lessuggesties. Beide benaderingen passen bij opvatting 3 en worden positief beoordeeld door de auteurs: er is sprake van praktische normale functionaliteit.

Beoordeling

In opvatting en doelstellingen getuigt *Moedertaaldidactiek* van onderwijsconcepten uit de jaren zeventig.⁷³ Deze concepten worden in het eerste hoofdstuk uiteengezet en o.a. in het zevende hoofdstuk uitgewerkt. Vanuit de gekozen opvatting wijst men ongewenste richtingen (de opvattingen 1 en 2) af. Doelgroepen voor het onderwijs worden niet genoemd, maar duidelijk is dat de auteurs zich via aanstaande leraren richten op 'de

72 In *Het verschijnsel taal* van 1995 wordt het generatieve kader veel consequenter volgehouden dan in dit boek.

73 Zie ook de bespreking van dit handboek door J.H.L. de Vries in *Tijdschrift voor Taalbeheersing* (1981.3, 79-91).

zwakkeren in de samenleving'. Volgens het humanistische principe is de leerbehoefte van leerlingen uitgangspunt van het onderwijs.

De gegeven indeling in opvattingen over onderwijs dwingt deze benaderingen van taalbeschouwing in een keurslijf en dat leidt tot oppervlakkigheid en starheid en tot een verkeerde afweging bij het bepalen van het belang van TON. Dat intellectueel, cultureel en cognitief onderwijs uitstijgt boven simpele indelingen, komt niet bij de auteurs op. Door de koppeling van het begrip *normale functionaliteit* aan *communicatieonderwijs* binnen het humanistische en leerlinggerichte kader, krijgt NF een eenzijdige en sterk beperkte invulling.

Intellectuele vorming bijvoorbeeld is vrijwel gereduceerd tot 'spelen met taal'. Functionele normativiteit heeft helaas in deze beperkte interpretatie de grootste bekendheid gekregen.

De manier waarop vormen van TON worden geïnterpreteerd en afgewezen, geeft in samenhang met de beperkte interpretatie van NF blijk van een anticultureel en anti-intellectueel vooroordeel. De term *taalbeschouwing* heeft hier, zoals ook te verwachten was, een wisselende betekenis en uiteenlopende invullingen.

2.5.5 Daems, Pepermans en Roger: Leren leven in taal

In Vlaanderen verschilt de situatie waarbinnen onderwijs Nederlands gegeven wordt van die in Nederland. Binnen één taalgemeenschap verschillen de samenlevingen van karakter en dat heeft invloed op het wereldbeeld van de leden van de afzonderlijke volksgemeenschappen.⁷⁴ Vlaanderen en Nederland zijn 'twee verschillende werelden' (Daems e.a. 1982, 14). Dialecten hebben in België een tamelijk sterke positie, waardoor er een grote druk staat op het onderwijs in het algemeen Nederlands en het Vlaamse onderwijs vanouds alle kenmerken van een T2-situatie heeft. Tegelijk beseft men in Vlaanderen dat in het onderwijs de norm voor 'algemeen Nederlands' niet de Nederlandse standaardtaal moet zijn, omdat het Vlaams zijn eigen karakteristieken heeft.⁷⁵ De taalsituatie op het niveau van het lager- en voortgezet onderwijs verschilt van het academische taalniveau. Op universitair niveau – dat geldt ook voor de letterkunde – is het algemeen Nederlands taalnorm. Op dat niveau bestaat in het algemeen, mede door intensieve samenwerking en uitwisseling, een sterke aansluiting bij Nederland.

Deze taalsituatie heeft ertoe geleid dat de auteurs van *Leren leven in taal* een geheel eigen opvatting over onderwijs Nederlands hebben ontwikkeld.⁷⁶ Deze opvatting is filosofisch-antropologisch van aard en heeft de linguïstische relativiteitstheorie als ver-

74 Op kleinere schaal geldt dat ook voor de subculturen en -gemeenschappen binnen grotere groepen en het geldt in versterkte mate in de 'multiculturele of heterogene samenlevingen' die zich tussen 1980 en 2000 o.a. in België en Nederland ontwikkeld hebben. Die aspecten laat ik hier buiten beschouwing.

75 Dat geldt nog sterker voor Suriname. Voor de Vlaamse situatie zie Willemyns (1987), voor Suriname bijvoorbeeld Koefoed (1987b).

76 Van deze visie getuigen ook de publicaties van Pepermans e.a. in Vonk (1988, nrs. 89 en 92).

trekpunt.⁷⁷ Semantische kennis die verbonden is met kennis van de wereld, is voor de auteurs de kern van taalkennis, maar er is ook aandacht voor het grote aandeel van de sociaal-psychologische kenmerken van het taalgebruik. Taal is de belangrijkste component in menselijk handelen en in de wijze waarop iemand de werkelijkheid beleeft. Pedagogische en vakdidactische criteria bepalen de vakinhoudelijke keuzes voor het onderwijs.

De doelen van het boek zijn praktisch: het overdragen van vakdidactische kennis en vaardigheden aan aanstaande leraren en het leveren van een bijdrage aan het vernieuwen van het Vlaamse voortgezet onderwijs. Een achterliggend doel is studenten te helpen zich een visie op onderwijs Nederlands te vormen.

Taalbeschouwing is fundament voor elke taalactiviteit in onderwijs Nederlands en de kern van taalbeschouwing is conceptualisering. Er zitten drie kanten aan conceptualiseren:

- het ontwikkelen van het vermogen taal en beelden te koppelen en woorden te vinden voor de geconcipieerde gedachte; anders gezegd: ervaringen met een werkelijkheid om te zetten in taal en de taalkeuze te beoordelen op het waarheidsgehalte;⁷⁸
- taal weten te gebruiken als middel om de ons omringende wereld te ordenen, te structureren en te begrijpen;⁷⁹
- het vermogen uitingen te vormen die passen in een gegeven communicatieve setting.⁸⁰

Hun definitie van taalbeschouwing als didactisch handelen ontleen de auteurs aan Sturm en Kamer (1981, 55): taalbeschouwing wordt gebruikt voor

‘die momenten in het onderwijsleerproces (...), waarop leerlingen (en hun leraar) zich welbewust op meta-niveau plaatsen en van daaruit praten en nadenken over en spelen

77 De visie in Daems e.a. komt in sommige opzichten echter overeen met de humanistische visie in Nederland.

78 Dat wil zeggen: drukt het gekozen woord uit wat ik ermee wil uitdrukken? Daems e.a. geven een voorbeeld van een Samoaan die in termen, ontleend aan zijn eigen werkelijkheid, vertelt over de situatie die hij in Europa aantrof (o.c., 28). Daems e.a. sluiten zich aan bij de omschrijving die Britton geeft van het verbaal organiseren van begrippen in een eigen wereldschema (o.c., 31).

79 In termen van Britton: de functie van de toeschouwersrol. Ook Batelaan (1977) noemt ‘ordenen van de eigen ervaring’ een activiteit van de toeschouwersrol. Bij Britton zijn de deelnemers- en de toeschouwersrol gekoppeld aan de concrete spreesituatie. De deelnemer gebruikt taal ‘om iets voor elkaar te krijgen’ en de toeschouwer ‘gaat zijn ervaringen na’, drukt zich uit en overdenkt wat is gezegd. In een interactieve situatie ‘speelt’ een taalgebruiker deze rollen afwisselend (Britton 1973, 96). Iets anders is dat een taalgebruiker voor zichzelf en samen met anderen kan ‘filosoferen’ over de betekenis van een woord en zijn eigen taalgebruik. Dat is niet de toeschouwersrol in de eigenlijke betekenis van het woord.

80 In het laatste geval wordt gebruik gemaakt van de derde en vierde fase uit het model van Hymes (1972): de taalgebruiker gaat na in welke mate een uiting passend, adequaat is in een gegeven situatie en welke feitelijke keuzen hij in een concrete situatie maakt om zijn conceptualisatie zo uit te drukken als hij bedoelt.

met (elementen van) het taalsysteem, het taalgebruik of factoren die het communicatieproces (in taal) beïnvloeden'.⁸¹

Taalgebruik heeft drie functies. De reeds genoemde conceptualiserende functie(s), de communicatieve functie: het in contact treden met de medemens, het uitwisselen van gevoelens en gedachten⁸² en de pragmatische functie: het beïnvloeden van gedrag en handelingen van anderen. De auteurs geven de volgende definitie van menselijke communicatie:

'(..)[menselijke communicatie] is een proces, waarbij twee of meer personen in een bepaalde situatie via talige en niet-talige symbolen en signalen met elkaar in relatie treden om elk voor zich bepaalde bedoelingen/belangen te realiseren' (o.c., 45).⁸³

Onderwijs Nederlands omvat naast aandacht voor taalbeschouwing en taalgebruik, aandacht voor het ontwikkelen van een visie op taal. Een taalvisie is 'een ideologie van taal en taalgebruik met bijbehorend waardenstelsel' (o.c., 26, 34⁸⁴). Vanuit zijn eigen ervaring met taalgebruik en taalbeschouwing bouwt de taalgebruiker zijn taalvisie op. In het voortgezet onderwijs hoeft een visie niet expliciet aan de orde te komen, op meta-niveau, het niveau dat past bij de lerarenopleiding, wel.

Tussen onderwijs en samenleving bestaat een proces van wederzijdse beïnvloeding. De samenleving draagt de dominante cultuur uit. Onder cultuur verstaan de auteurs:

'het geheel van gedragspatronen en producten waarmee de mens zich verhoudt tot zichzelf, zijn medemensen en zijn natuurlijke omgeving' (o.c., 41).

Het begrip *dominante cultuur* is in de opvatting van de auteurs een relatief begrip: in een maatschappij zijn er altijd alternatieven voor de dominante cultuur aanwezig. *Leren leven in taal* betekent een voortdurende aanpassing aan de steeds veranderende maatschappij: de leerling moet leren dat leven *permanente educatie* betekent.

Een belangrijke taak van het onderwijs is leerlingen te leren kritisch met de taal om te gaan. Aangezien de werkelijkheid nooit ten volle in taal gevat kan worden, is er ruimte voor versluiering en manipulatie. De leerling moet leren taal te beschouwen in relatie tot de werkelijkheid waarnaar verwezen wordt.

81 De definitie van Sturm en Kamer sluit aan bij de omschrijving die Griffioen van taalbeschouwing geeft.

82 De deelnemersrol in de optiek van Britton. Deze wordt ook door Batelaan (1977) zo genoemd.

83 De formulering van deze definitie is een beetje ongelukkig. Het is beter de volgende herformulering te gebruiken: 'menselijke communicatie komt tot stand in een interactioneel proces, waarbij (...)'.
84 Op p. 33 noemen de auteurs enkele categorieën van zo'n ideologie: het geheel van overtuigingen en waarden over de mens en de wereld. Deze categorieën zijn ontleend aan Hartveldt (1978b, 32) en corresponderen met een reeks maatschappelijke macrofuncties (Hartveldt 1978b, 34).

De taalgebruiker heeft hierdoor voortdurend een probleem op te lossen: hij moet geven de situatie een adequate taaluiting produceren. Daarbij beweegt hij zich in het veld tussen strikt woordgebruik dat nauwkeurig past bij de situatie en het geven van een hyperindividuele interpretatie van de situatie. Het vinden van de passende oplossing vereist creativiteit in taal en dat is een aspect van taalbeschouwing.⁸⁵

Naast aandacht aan kennis van taal besteden de auteurs ook aandacht aan kennis over taal. In hoofdstuk 3 behandelen zij bijvoorbeeld kwesties met betrekking tot thuistaal en schooltaal. Bij de behandeling van overige onderwerpen uit de didactiek Nederlands neemt taalbeschouwing steeds een eigen plaats in. Bij het hoofdstuk over schrijven bijvoorbeeld komen retorische aspecten van het taalgebruik aan de orde. Voor het vinden van deze aspecten verwijzen de auteurs naar het beoordelingsschema van Wesdorp (1981), dat zij hebben overgenomen (Daems e.a. 1982, 180-181).

Beoordeling

Daems e.a. hebben een uitgesproken opvatting over onderwijs Nederlands. Volgens deze opvatting vormt semantische kennis, die verbonden is met kennis van de wereld, de kern van taalkennis. In zijn socialisatieproces doet een kind kennis op van sociaal-psychologische aspecten van het taalgebruik. Taalkennis, kennis van de wereld, communicatieve vaardigheden en een kritische houding tegenover eigen en andermans taalgebruik vormen samen de taalbeheersing van de mens, die zijn leven lang moet werken aan de ontwikkeling daarvan.

De doelen van het onderwijs Nederlands zijn praktisch van aard. Uit de opvatting over taalbeschouwing volgt dat de vorming niet alleen praktisch maar ook cultureel en dus intellectueel wordt ingevuld. Expliciete verwijzingen naar cognitieve ontwikkeling heb ik niet gevonden. Aanstaaende leraren vormen de doelgroep. Het boek wil een handreiking zijn om hun inzicht in onderwijs Nederlands en hun visie op taalonderwijs te vormen. Didactische aspecten en aanwijzingen voor het gebruik van de stof zijn een wezenlijk onderdeel van elk hoofdstuk. Door een semantische invalshoek te kiezen, creëren de auteurs een taalkundigegeoriënteerd begrip taalbeschouwing.

Invloed van Griffioen blijkt uit het afwijzen van grammatica als leerstof, nadruk op laten nadenken van leerlingen bij wat ze doen en op de activiteiten van de leerlingen bij het leren. Verder o.a. uit het centraal stellen van de procesmatige aspecten van zelfstandig leren. De inhoud van taalonderwijs is in dit boek echter belangrijker dan in Nederlandse handboeken, waar de technische of instrumentele kant van het taalonderwijs een veel sterker accent krijgt.

⁸⁵ Daems e.a. wijzen naar het Hymes-model van de communicatieve competentie (Hymes, 1972). Zij interpreteren het echter inhoudelijker dan de meeste Nederlandse auteurs, die voornamelijk oog hebben voor de aanpassingen van de uiting van de spreker aan de situatie, de doelen en het beoogde effect. Hun interpretatie van communicatieve competentie sluit aan bij de bespreking van het begrip in Griffioen (1975, 24-27).

De invloed van Ten Brinke blijkt uit de nadruk op intellectuele vorming. Daems e.a. sluiten zich aan bij de omschrijving van NF door Ten Brinke (o.c., 15). De auteurs rekenen zowel intrinsieke taalkundige kennis als algemene taalculturele vorming tot intellectuele vorming.

Bronnen zijn vanuit het eigen perspectief selectief gebruikt, want hoewel de bronnen van *Leren leven in taal* grotendeels overeenkomen met die van *Moedertaaldidactiek*, staat de opvatting van Daems e.a. over de veranderende cultuur bijvoorbeeld haaks op de opvatting over cultuur en maatschappij in de *Moedertaaldidactiek*. Het grote belang dat Daems e.a. hechten aan semantiek en aan taalkunde in ruime zin valt niet goed te rijmen met het overnemen van de negatieve opvatting van Griffioen over grammaticale taalkennis. Vreemd is dat aan retorica belang wordt gehecht, terwijl grammatica wordt afgewezen. De afwijzing van (traditionele) grammatica is mijns inziens de consequentie van het ontbreken van een grammatica die uitgaat van het taalgebruik.

Daems e.a. zien communicatieve vaardigheid en een taalbeschouwelijke houding als complementaire vermogens in de taalbeheersing van de taalgebruiker. De communicatieve vaardigheid omvat het gebruik van linguïstische en niet-linguïstische elementen. Dat volgt uit de gedachte dat elke vorm van taalgebruik coördinatie of interactie impliceert (zie o.a. Clark 1997).

Bewust nadenken over taalgebruik betekent hier inderdaad taalbeschouwing, en niet *reflectie*, omdat het nadenken gebeurt op basis van de aanwezige kennis van taal. Nadenken over wat je *gedaan* hebt, het evalueren van de verrichte taaltaak, is van een andere orde (o.c., 80).

2.5.6 Bonset, De Boer en Ekens: *Nederlands in de basisvorming*

De WRR formuleerde in 1984 enkele fundamentele vaardigheden op basis waarvan de basisvorming intellectuele vorming voor allen zou kunnen bieden.⁸⁶ Verhoging van het onderwijspeil, aanpassing aan de pluriforme samenleving en aan de eisen van economische en technologische modernisering waren de idealen die men met de basisvorming hoopte te bereiken. Er zou vermindering van ongelijke kansen optreden door uitsluit van beroepskeuze en een opwaardering van het beroepsonderwijs (K&H 1993, 717).

In het *Advies over de voorlopige eindtermen* (1989) zijn op basis van de aanbevelingen van de WRR en recente didactische inzichten, eindtermen geformuleerd die in de vorm van doelstellingen zouden dienen als instrument voor kwaliteitsbewaking.⁸⁷ Deze eindtermen versoepelen in de bewerking door de Commissie Herziening Eindtermen in 1990

⁸⁶ Ik beperk me zo veel mogelijk tot aspecten van het rapport dat betrekking heeft op het vak Nederlands.

⁸⁷ Het gaat om eindtermen voor de basisschool en de basisvorming. Ze beschrijven de kwaliteit van leerlingen op het gebied van kennis, inzicht en vaardigheden. Voor de school zijn het richtlijnen, omdat niet alle leerlingen aan de normen zullen kunnen voldoen (*Advies* 1989, 9).

tot kerndoelen. In de algemene doelstelling staat dat het onderwijs Nederlands erop gericht is te bevorderen dat:

- leerlingen in staat en bereid zijn met het oog op hun maatschappelijk functioneren, hun persoonlijke ontwikkeling en hun voorbereiding op verdere studie en beroep, hun taal productief en receptief, in mondelinge en schriftelijke vorm te gebruiken. Om dat te kunnen moeten ze:
- de waarde van taal voor hun cognitieve en affectieve ontwikkeling in haar verschillende functies ervaren en de mogelijkheden ervan leren gebruiken;
- in communicatieve situaties de juiste vormen van taalgebruik en denkwijzen kunnen toepassen en die in het taalgebruik van anderen kunnen interpreteren.

Voorwaarde daartoe is dat leerlingen leren reflecteren op taal en taalgebruik. Dat houdt in dat leerlingen in dergelijke situaties hun kennis, gevoelens en gedachten kunnen verkennen en ordenen (de conceptualiserende functie van taal) en op het communicatieve doel gerichte strategieën kunnen hanteren (de communicatieve functie van taal).⁸⁸

Met deze aanpassing van het WRR-voorstel is het belangrijkste concept ervan: intellectuele vorming voor allen, in feite afgezwakt tot taalvaardigheid voor allen.

Door het taalvaardigheidsonderwijs (of communicatief taalonderwijs) met een strakke aanpak te combineren passen Bonset e.a. de overkoepelende doelen van de basisvorming toe op de algemene kerndoelen van het vak Nederlands.⁸⁹

De overkoepelende doelen zijn samen te vatten als: leren studeren, het leren beheersen van het leerproces door methodisch te werk te gaan en oplossingsstrategieën toe te passen. De uitgangspunten van het taalonderwijs zijn integratie van vakonderdelen, transfer en het maatschappelijk belang van dat wat men leert.

⁸⁸ De keuze voor deze algemene doelen wordt verantwoord met een beroep op de verschuivingen die zich in de afgelopen decennia in het denken over taalonderwijs hebben voorgedaan: het accent is verschoven van het verwerven van kennis over het taalsysteem naar het leren taal actief te gebruiken. Het gaat om het hebben van inzicht in de functies van taal en de aan die functies gekoppelde taalvormen. Een andere trend is de verschuiving van onderwijs in deelvaardigheden naar onderwijs in zo compleet mogelijke taalsituaties, waarbij onderwijs in deelvaardigheden een didactisch hulpmiddel is (Advies 1989, 12). De opstellers van het advies hebben gebruik gemaakt van Griffioen en Damsma (1978), Leidse werkgroep moedertaaldidactiek (1986), Vos en Wierdsma (1983) en Van Peer en Tielemans (1984).

In *Op weg naar de basisvorming*, SLO, Enschede, (nov. 1991, 5) staat de doelstelling van de basisvorming als volgt omschreven:

‘Een gemeenschappelijke en algemene vorming op intellectueel, cultureel en sociaal gebied, die als grondslag dient voor een verdere ontwikkeling van de persoonlijkheid voor het zinvol functioneren als lid van de samenleving en voor een verantwoorde keuze van een verdere scholing en beroep’. Deze formulering is ontleend aan het WRR-rapport. De relatie met intellectuele vorming is hier nog duidelijk aanwezig.

⁸⁹ Witte (1993) en Hulshof (1995, 54) spreken van een technologische benadering die meer receptuur dan kennisontwikkeling is. Bonset (1994) noemt de benadering cognitivistisch, dat wil zeggen gericht op wijze waarop men kennis verwerft. Bonset sluit hiermee aan bij Drop (1983).

In de algemene doelen die betrekking hebben op de onderdelen van het vak Nederlands, staat communicatie centraal. Taalgebruik moet worden aangeleerd in natuurlijke situaties. Leren reflecteren en strategisch handelen bevorderen conceptualisering en denktraining.

De inhouden van de basisvorming staan in de vakspecifieke kerndoelen. Voor taal en taalverschijnselen zijn dat de doelen 12 tot en met 17. Ik bespreek ze verderop.

Bonset e.a. (1995), een instrumentele handleiding voor docenten in de basisvorming, is een uitwerking van de kerndoelen van onderwijs Nederlands (in de versie van 1990). De auteurs geven aan welke verschuivingen er zijn ten opzichte van het 'oude' onderwijs Nederlands. Dat heeft o.a. als consequentie dat taalbeschouwing wordt opgevat als reflectie 'en niet als ontleedonderwijs' (o.c., 16). Enkele grammaticale termen zijn nodig ten behoeve van spelling en in de hoofdstukken over lezen (2) en schrijven (3) staan in de vorm van deelvaardigheden summier aanwijzingen van taalkundige aard. Ze betreffen betekenissen van woorden, verbanden tussen woorden, deeloefeningen met zinsopbouw, spelling en interpunctie.

Onder taalbeschouwing als reflectie valt ook de aandacht voor kennis over taal en taalverschijnselen. Van de zes kerndoelen taal en taalverschijnselen vallen er vier, te weten de kerndoelen 12, 13, 15 en 17, onder taalbeschouwing als reflectie. Ze zijn in lezen, schrijven en spreken/luisteren geïntegreerd als reflectie op het proces en het product.

'Leerlingen moeten leren zichzelf vragen te stellen als: Heb ik tijdens het schrijven mijn publiek voldoende voor ogen gehouden? Heb ik mij voldoende georiënteerd en voorbereid op het gesprek dat ik gevoerd heb?' (o.c., 17).

Belangrijke vernieuwingen zijn de expliciete aandacht voor studievoordigheden, deelvaardigheden in dienst van toepassing in complete taalgebruikssituaties en een procesgerichte aanpak (strategisch handelen⁹⁰) (o.c., 19).

De derde druk van de praktische didactiek verscheen in 2000 en is aangepast aan de herziene kerndoelen die gelden voor de periode 1998-2003. De literatuur is geactualiseerd, het boek is sterk uitgebreid en het hoofdstuk over bruikbaar lesmateriaal is vernieuwd. De nieuwe druk van het boek geeft geen aanleiding om bovenstaande bespreking te wijzigen.

Beoordeling

De achtergrond van het boek is het gecombineerde onderzoeksterrein van didactiek, taalbeheersing, onderwijskunde en leerpsychologie. Kennisverwerving speelt in het boek een ondergeschikte rol en taalbeschouwing is synoniem met reflectie.

⁹⁰ De term *strategisch handelen* is ontleend aan Van Parreren (1988) (Bonset e.a., o.c., 19). Strategisch handelen bestaat uit vijf stappen: het oriënteren op de taak, het voorbereiden van de uitvoering, het uitvoeren van deeltaken, het integreren van de deeltaken en het evalueren van (reflectie op) het proces en het eindproduct.

In de algemene doelen van de basisvorming staat dat het onderwijs cognitieve vermogens en kritisch leren denken moet bevorderen en gericht moet zijn op het functioneren van de leerling als deelnemer aan de maatschappelijke cultuur. Toch beperken de auteurs zich tot het aanleren van procedurele vaardigheden (o.c., 15).

Het onderwijs Nederlands krijgt in hun opvatting vorm door een aanpak waarbij de verschillende onderdelen van taalvaardigheid, te weten lezen, schrijven, spreken, luisteren en gesprekken voeren, concentrisch worden opgebouwd van basisvaardigheden via deelvaardigheden naar totaalvaardigheden (o.c., 24). Die vertegenwoordigen de complete communicatieve situaties waarin leerlingen laten zien dat zij taal met verschillende functies in verschillende communicatieve situaties kunnen gebruiken (o.c., 22). De deelvaardigheden zijn geïntegreerd en er kan transfer plaatsvinden.⁹¹

TON heeft in de benadering van dit boek een marginale positie. Taalbeschouwing is in de geest van Griffioen ontdaan van zijn talige (kennis)inhoud. Een enkel taalcultureel onderwerp (kerndoel 14) is van algemeen cultureel belang.

Opvattingen die sinds 1970 de retoriek over het onderwijs Nederlands domineren, vinden in dit boek met zijn sterke accent op de technisch georiënteerde didactiek een voorlopig eindpunt. De auteurs noemen het boek dan ook niet ten onrechte een *instrumentele handleiding*.

Van de drie categorieën van intellectuele vorming: het ontwikkelen van cognitieve en verbale kwaliteiten, het ontwikkelen van een sociaal-maatschappelijke attitude en persoonlijkheidsvorming, is slechts op beperkte schaal iets te vinden, ondanks het gebruik van termen als conceptualisering, denktraining en transfer. Het concept intellectuele vorming impliceert behalve een *handelingscomponent* een *inhoudelijke component* en die ontbreekt grotendeels.

De term *taalbeschouwing* is door de wijze waarop Bonset e.a. hem gebruiken, zeer onhelder geworden.⁹² Witte (1993) en Jansen en Tol-Verkuyl (1993) wijzen op deze onhelderheid. Witte wil in navolging van Hendrix en Hulshof (1991) de term *taalbeschouwing* afschaffen. Anders dan Bonset e.a. menen, zijn controle en evaluatie, nadenken over de stappen die zijn gezet bij het uitvoeren van taaltaken, onderdeel van een strategisch opgezet en uitgevoerd leerproces en deze stappen kunnen geen taalbeschouwing worden genoemd.

Taalvariatie in relatie tot standaardtaal wordt in Bonset e.a. (1995, 6, 241) tot taalbeschouwing gerekend, maar is een taalcultureel onderwerp en samen met taalgeschiedenis, taalverandering, taalcontact e.a., kennis over taal, te onderscheiden van kennis van taal, taalkennis die functioneert in het gebruiken van taal. Kennis van taal als taal-

91 Braet (1995, 64) meent dat complete communicatieve situaties nauwelijks haalbaar zijn in het onderwijs en pleit voor een benadering die leerlingen motiveert door hen het voorbeeld van 'professionals' voor te houden. Daarnaast acht hij het bebezigde begrip *communicatief onderwijs* tamelijk vaag.

92 Goossens (1994, 202) wijst op de (algemene) eenzijdigheid van Bonset e.a., waardoor met name de conceptualiserende functie van taal verwaarloosd dreigt te worden.

inhoudelijke voorwaarde voor taalvaardigheid is in het onderwijs Nederlands een verwaarloosd kennisgebied.

In vergelijking met de indeling van de vaardigheden in basis-, deel- en totaalvaardigheid, blijft de aandacht voor taal en taalverschijnselen steken op het niveau van de deelvaardigheden. Er is ook geen sprake van integratie van taalculturele onderwerpen met enige vaardigheid. In het kader van de opzet van het boek zijn dat omissies.⁹³

Een bespreking van de kerndoelen⁹⁴

De kerndoelen hebben een sterke reductie tot gevolg gehad van taalkundige inhoud. De kerndoelen *Kennis van taal en taalverschijnselen* (kerndoel 12 tot en met 17) hebben betrekking op 'taalkennis'. In kerndoel 12 is grammatica gereduceerd tot onderwerp en gezegde in dienst van de werkwoordspelling. Belangrijke grammaticale onderwerpen als congruentie, voegwoordgebruik, verwijzingen en samentrekking ontbreken.⁹⁵

De kerndoelen 13 en 14 hebben een dubbelfunctie. Het op formele gronden onderscheiden van groepstaal, dialect en standaardtaal (kerndoel 14) behoort tot de taalculturele vorming. Anderzijds behoort het gebruik maken van verschillen in groepstalen samen met aandacht voor formeel en informeel taalgebruik (kerndoel 13) tot de kennis van de niet-linguïstische factoren die het taalgebruik beïnvloeden. Kennis van deze factoren zorgt ervoor dat de taalgebruiker in voorkomende situaties adequate taalkeuzes maakt: taalgebruikskennis is een bestanddeel van taalkennis. Het onderscheid tussen formeel en informeel taalgebruik komt het sterkst tot uitdrukking in het schriftelijke taalgebruik en kan daarom gekoppeld worden aan het leren herkennen van de verschillen tussen spreek- en schrijftaal.

De doelen 15: het hanteren van schrijfprocedures en de evaluatie van het schrijfproces en 16: inzicht in de maatschappelijke rol van de media, behoren niet tot de kennis van taal in eigenlijke zin.

In kerndoel 17 zijn alle aspecten van het taalgebruik bijeengebracht die te maken hebben met structurering, regelgestuurd gedrag en strategietoepassing, aangevuld met een reeks onderwerpen waar elders geen plaats voor was, zoals het gebruik van metaforen, eufemismen, persuasieve elementen en relaties tussen betekenissen. Door het bijeenplaatsen van heterogene verschijnselen gaat het inzicht in taalbeschouwing verloren.

De kerndoelen missen bovendien een belangrijke dimensie: zij besteden geen aandacht aan de multiculturele samenleving waarin leerlingen leven en ook Bonset e.a. besteden daar, ten onrechte, geen aandacht aan.

93 Deze punten van kritiek ontleen ik aan de scriptie van Hermien Broens *Taalbeschouwingsonderwijs in de basisvorming. De taalbeschouwelijke kenmerken van het vak Nederlands in de basisvorming*. Diemen, Hogeschool Holland (1993, 14).

94 De weergave van de kerndoelen is ontleend aan Bonset e.a. (1995, 311-313).

95 Zie 5.2.2-5.2.4 en 7.5.6.

In de herziene kerndoelen (1996)⁹⁶ vervangt domein E: Taal en Cultuur, de kerndoelen 13 en 14. Domein E besteedt o.a. aandacht aan variatie en veranderingen in taal naar tijd en plaats en noemt expliciet de taal van allochtonen en andere minderheden als interessegebied. Dit domein vraagt dus aandacht voor de complexe taalproblematiek in een multiculturele of heterogene samenleving. Ook in domein B: leesvaardigheid worden allochtone leerlingen als doelgroep genoemd.

2.5.7 Didactische handleidingen voor de tweede fase

Bij de invoering van de tweede fase verschenen in de serie *Didactiek voor het Nederlands* enkele handleidingen voor taalvaardigheid. Uit deze serie bespreek ik drie voor TON relevante publicaties:

- T. Hendrix en H. Hulshof: *Leesvaardigheid Nederlands. Omgaan met zakelijke teksten* (1994);
- H. Hulshof en T. Hendrix: *Kennis over taal en taalverschijnselen. Omgaan met taalkundige onderwerpen in de klas* (1996) en
- A. Braet: *Schrijfvaardigheid Nederlands. Een praktische didactiek voor de bovenbouw van havo en vwo* (1995).

Hulshof (1995, 53) karakteriseert deze drie handleidingen als voorbeelden van een vakdidactische kennisbasis voor docenten Nederlands, waarbij theorie en praktijk op elkaar zijn afgestemd. In de handleidingen zijn onderzoek, didactische literatuur en eigen ervaring verwerkt, aldus Braet (1995, 7). Ze geven uitvoering aan voorstellen uit het CVEN-rapport.

In de tweede fase moeten de kennis, inzichten en vaardigheden die leerlingen in de basisvorming hebben opgedaan verder worden uitgebouwd. Leerlingen moeten zich algemeen-maatschappelijke, culturele, verbale en cognitieve vermogens verwerven, anders gezegd: zij moeten hun intellectuele vermogens verder uitbouwen, opdat zij zijn voorbereid op functioneren in de samenleving en op permanent kunnen en willen leren. Een belangrijke voorwaarde daartoe is het vermogen om met geschreven bronnen van niveau om te gaan en om teksten van een tamelijk hoog niveau te produceren.

2.5.7.1 Hendrix en Hulshof: *Leesvaardigheid Nederlands* en *Kennis over taal*

De pleidooien die in de loop van de tijd werden gevoerd voor de invoering van taalkunde in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs, kregen in de artikelen van Hendrix

⁹⁶ Deze kerndoelen werden in 1998 van kracht. In 1999 verscheen het evaluatierapport van de Onderwijsinspectie: *Werk aan de basis. Evaluatie van de basisvorming na vijf jaar*. Het voert te ver dit rapport in mijn bespreking van de basisvorming te betrekken.

en Hulshof (1988-'91) voor het eerst een didactische onderbouwing en een thematisch-cursorische uitwerking. Taalkundige onderwerpen dienden als inhoud voor een cursus in studerend lezen. In *Leesvaardigheid Nederlands* wordt de voorgestelde cursus verder uitgewerkt⁹⁷ en in *Kennis over taal en taalverschijnselen* verantwoorden de auteurs deze uitwerking.

Leesvaardigheid Nederlands presenteert een vijfstappenplan voor het studerend lezen van zakelijke teksten. Deze stappen zijn: voorbereiding, eerste lezing, studerend lezen en samenvatten, verwerking en beoordeling en andere activiteiten (o.c., 38, en bijlage, 156). In de methode ligt het accent niet op tekstopbouw en tekstenmerken, maar op het tekstthema. Leerlingen leren kennis over een bepaald onderwerp toe te passen bij het verwerken en beoordelen van een nieuwe tekst over hetzelfde onderwerp. Bij de verwerking gaat het om drie categorieën inhouden: betekenissen, relaties en communicatieve aspecten.⁹⁸

Aan de hand van voorbeelden wordt gedemonstreerd hoe leerlingen zelfstandig een leesprocedure kunnen uitvoeren die bestaat uit de stappen: interpreteren, analyseren, samenvatten, verwerken en beoordelen (o.c., 73). Het doel van de procedure is het leesgedrag van de leerlingen bewuster, doelgerichter, strategischer, functioneler en kritischer te maken (o.c., 34). De aanpak wordt weliswaar gedemonstreerd aan de hand van taalkundige thema's, maar is goed toepasbaar op het (thematisch) verwerken van teksten uit andere disciplines.

In *Kennis over taal en taalverschijnselen* motiveren de auteurs de keuze voor taalkunde als taalculturele vorming en bakenen zij taalkunde af tegenover andere vormen van taalstudie. Zij grijpen terug op Hulshof en Hendrix (1993) en onderscheiden vijf categorieën die plegen te vallen onder het begrip taalbeschouwing.⁹⁹ Van deze vijf achten zij alleen taalculturele vorming taalkundig relevant. De overige behoren in hun optiek tot taalvaardigheid (Hulshof en Hendrix 1996, 31).

De procedure die in *Leesvaardigheid Nederlands* werd geïntroduceerd, is het vertrekpunt bij behandeling van taalkundige onderwerpen in *Kennis over taal en taalverschijnselen*

97 Zie ook de samenvattende motivering voor deze aanpak in Hendrix en Hulshof (1999).

98 Deze categorieën zijn ontleend aan Kreeft (1985, 372).

99 Deze categorieën zijn (Hulshof en Hendrix 1993, 205-206, Hulshof en Hendrix 1996, 24, Hulshof 1998):

1 Taalbeschouwing gericht op reflectie op het actuele taalgebruik van de leerling (Griffioen/Bonset). Niet-disciplinair genoemd, omdat het om een niet-taalkundige benadering gaat.

2 Taalbeschouwing als strategische reflectie op taalgebruik. Deze taalkundigegeoriënteerde benadering heeft twee toepassingen: in de taalbeheersing, waar het retorische (argumentatieve) en toegepast taalkundige aspecten betreft (schrijfstategieën) en als taalverzorging (taalfouten en spelling).

3 De traditionele ontleding.

4 Moderne taalkundige reflectie op taal, met als voorbeeld o.a. *Je weet niet wat je weet*. De auteurs noemen ook Wort und Sinn (König und Muthmann, 1980).

5 Taalkunde of taalculturele vorming 'Het gaat dus om het (min of meer disciplinair) verwerken van taalculturele onderwerpen, gebruik makend van taalvaardigheid, maar los van de eindtermen op dat terrein.' Zie ook de bespreking van deze categorieën in Tol-Verkuyl (1992a) naar aanleiding van Hendrix en Hulshof (1988/'89) en Van Calcar (1991b).

en wordt gepresenteerd als zelfstandig vakonderdeel Nederlands. Toetsing van de cursus geschiedt door toepassing van de verworven kennis op nieuw materiaal.

Taalkundige onderwerpen die in aanmerking komen voor behandeling in de bovenbouw, zijn ontleend aan het taalsysteem (klanken en letters, woorden, zinnen en teksten), aan taalgebruikswetenschappen: psycholinguïstiek (bijvoorbeeld: taalverwerking, taal en denken, taalstoornissen) en aan (macro)sociolinguïstiek (bijvoorbeeld: taalvariatie, taal en politiek, taal en techniek) (o.c., 35).

De behandeling van de kerndoelen van de basisvorming 13 en 14 bereiden taalculturele vorming in de bovenbouw voor (o.c., 99) en daardoor is er continuïteit in de aanbidding van taalkundige onderwerpen.¹⁰⁰ Door voor taalkunde in de tweede fase de term *Taal en taalverschijnselen* te kiezen (zie ook VOG-N 1995),¹⁰¹ benadrukken de auteurs deze continuïteit. In Hendrix (1997) wordt mede daarom gekozen voor taalculturele onderwerpen die van oudsher in schoolmethodes te vinden zijn.

Beoordeling

De opvatting dat alleen taalculturele onderwerpen taalkundig relevant zijn, getuigt van een te beperkte opvatting van het belang van taalkundige kennis in het taalonderwijs.¹⁰² De verhouding van taalkunde met psycholinguïstiek, sociolinguïstiek en pragmatiek blijkt tamelijk eenzijdig. Wanneer de relatie van kennis van taalkundige aard verbonden wordt met kennis over het gebruik van taal in al zijn facetten, omvat de interpretatie van taalkunde ook kennis van taal; ik heb beide soorten taalkundige kennis als TON onder één noemer gebracht. Taalkundige kennis heeft steeds immers twee kanten die elkaar beïnvloeden en versterken: de kant van de kennis over taal, taal als object, en de kant van kennis van taal, taal als intrinsieke waarde en een voorwaarde voor het taalvaardig zijn. De kennis-van-taal-kant heeft net als de kennis-over-taal-kant een zekere objectivering nodig: taal gebruiken vereist een zekere mate van bewustheid en afstand.

Door de benaming *Taal en taalverschijnselen* te gebruiken verruimen de auteurs het bereik van taalculturele vorming en vallen er nu ook onderwerpen onder die eerder tot de taalbeheersing werden gerekend (Braet 1995, 116). Het is naar mijn mening een terecht verruiming, omdat tal van onderwerpen zowel vanuit de taalbeheersing als vanuit de taalkunde benaderd kunnen worden (zie ook de hoofdstukken 1, 5 en 7).

100 Er is hier echter geen integratie met taalvaardigheid en ook de onderwerpen komen in het algemeen niet overeen. Van continuïteit zou sprake zijn als de onderwerpen uit de basisvorming expliciet die in de tweede fase zouden voorbereiden. Dat is niet het geval. In de basisvorming heeft de behandeling van onderwerpen op het gebied van dialecten, standaardtaal en taalvariatie een tamelijk vrijblijvend karakter.

101 VOG-N: *Advies inzake examenprogramma's Nederlands voor havo en vwo*, door de Vakontwikkelgroep Nederlands onder voorzitterschap van J.S. ten Brinke, in opdracht van Stuurgroep Profiel Tweede Fase. SLO. (1995).

102 Nieuwenhuijsen (1995) is eveneens een voorbeeld van een beperkte, voornamelijk op chomskyaanse leest geschiedde opvatting van taalkunde.

Een voorwaarde bij het werken met de gepresenteerde methode is dat docenten over voldoende achtergrondinformatie beschikken over de onderwerpen uit de cursussen.

Het is nuttig te wijzen op het gebruik van het begrip *vermogen* door de auteurs. Ze gebruiken de volgende omschrijving: dat leerlingen op basis van eerder uit teksten opgedane kennis tot taalkundig verantwoorde uitspraken moeten komen over nieuwe taalverschijnselen en taalkwesties die aansluiten bij het eerder door hen verwerkte materiaal. Zij noemen dit een taalkundig vermogen (vgl. Hulshof en Hendrix 1996, 47 en Hulshof en Hendrix 1993, 208).

Ik wil daar twee opmerkingen bij plaatsen:

- 1 Dit vermogen is in feite een algemeen cognitief vermogen tot transfer op abstract niveau. Witte (1993) noemt drie kenmerken van transfer (die hij ontleent aan Simons 1990):

- het activeren van voorkennis;
- het leggen van dwarsverbanden tussen verschillende leersituaties;
- het toepassen in communicatieve situaties.

Bij deze drie kenmerken spelen enkele cognitieve vaardigheden een rol zoals: het inferentievermogen, het herkennen van hoofd- en bijzaken, het zien van overeenkomsten en verschillen, de essentie van eenzelfde entiteit, situatie of begrip herkennen in een andere vorm (transformatie) en het kunnen wisselen van perspectief.

- 2 De definitie van *vermogen* is toepasbaar op andere vakgebieden, het begrip is onderwerponafhankelijk.

Mijns inziens is daarom wat hier taalkundig *vermogen* wordt genoemd het toepassen van inzicht op basis van verworven kennis (op een vakgebied) met gebruikmaking van het zojuist omschreven cognitieve vermogen. Toepassingsvermogen of -vaardigheid zou je het kunnen noemen. Zie over transfer verder nog Oostdam (1993), Oostdam en Rijlaarsdam (1993) en Boekaerts en Simons (1995).

2.5.7.2 Braet: Schrijfvaardigheid Nederlands

Braet (1995) beoordeelt de voor- en nadelen van vier gangbare schrijfdidactieken:

- de traditie van het opstelschrijven voor een cijfer zonder instructie vooraf;
- gericht schrijven;
- de neo-retorische schrijfprocedurele aanpak, waar *Taaldaden*¹⁰³ een voorbeeld van is. Deze methode combineert de aan de klassieke retorica ontleende schrijfprocedure met de mimetische methode;¹⁰⁴

¹⁰³ *Taaldaden* is opgevolgd door *Textuur* (1998). In *Textuur* past Braet zijn theorie toe en integreert in opdrachten bij taaltaken de mondelinge en schriftelijke vaardigheden.

¹⁰⁴ Drop en De Vries (1976, 26) introduceerden de procedurele aanpak. De mimetische methode houdt in dat de bestudering van goede voorbeelden vooraf gaat aan het aanbieden van een schrijfprocedure.

- een model voor schrijfonderwijs dat gebaseerd is op uitkomsten van empirisch onderzoek naar reëel schrijfgedrag en/of effecten van een schrijfdidactiek. Een didactisch sterk punt van deze methode is dat de schrijfcursus modulair is opgezet en drie rondes heeft: het schrijven van een eerste versie, commentaar krijgen van medeleerlingen en herschrijven.

In zijn didactiek voor het schrijfonderwijs combineert Braet elementen uit alle vier benaderingen. Het curriculum is georganiseerd voor twee opeenvolgende jaren in telkens drie series van vijf lessen (o.c., 49). De opbouw van de tekst wordt geoefend aan de hand van het betogende opstel. Beginpunt is de (mimetische) tekstanalyse, die tot doel heeft criteria te vinden voor het beoordelen van de opstellen. Daarna volgt de introductie van de schrijfprocedure, een richtlijn in vier stappen (o.c., 62). In de tweede serie (hoofdstuk 5) komen begin en eind van de tekst aan bod, in verband met publiekgerichtheid en inhoudelijke kwaliteit (o.c., 82).

De formuleervaardigheid van leerlingen is het onderwerp van hoofdstuk 6. De alinea als stap in de tekst, de interne structuur van de alinea en de zin krijgen een plaats in de behandeling van het schrijfproces. In *basispatronen*: de tekst als geheel, de alinea en de zin, komen retorische effecten tot stand door transformaties: toevoegingen, weglatingen, vervangingen en verplaatsingen (o.c., 100). Deze retorische strategieën moeten een tekst aantrekkelijker, duidelijker, meer aanvaardbaar maken, zodat hij beter beantwoordt aan de eisen van doel- en publiekgerichtheid. Taal- en stijlfouten worden ingedeeld volgens vier retorische formuleringseisen: naast de genoemde drie, is ook correctheid zo'n eis (o.c., 94).

Voor het bereiken van stilistische kwaliteit is kennis van taal een basisvoorwaarde. Onderwijs in taalkundige en tekstlinguïstische kennis en kunde moet als deelvaardigheidstraining voorafgaan aan schrijven en ontwikkeld worden in nauwe relatie met de schrijfdidactiek. Linguïstische ondersteuning van retorische strategieën als noodzakelijke voorwaarde voor schrijfvaardigheid is al sinds 1975 een vast thema in het werk van Braet.

In de serie lessen voor het tweede jaar ten slotte krijgen de voorbereidende activiteiten uit de eerste serie een vervolg in het leren schrijven van een werkstuk.

2.5.7.3 *Het belang van de didactische handleidingen*

De besproken lees- en schrijfdidactieken zijn ontwikkeld voor de tweede fase van havo en vwo. Beide integreren inhoud en procedureel-methodische werkwijzen met het doel een goede cognitieve, verbale en algemeen culturele voorbereiding te geven op voortgezette studie. Een persoonlijke algemene ontwikkeling is een tweede doel. De methode van Hendrix en Hulshof integreert volledig algemene taalkundige kennis met leesvaardigheid en geeft aan hoe andere taalvaardigheden daarbij betrokken kunnen worden. Taalvaardigheid is dienstbaar, want bij het uitvoeren van toepassingstaken gaat het

om de inhoud (Hulshof en Hendrix, 1996, 33). Met hun geïntegreerde leesdidactiek hebben de auteurs de beperkingen van eerdere voorstellen om taalkundig disciplinaire onderwerpen een plaats te geven in het onderwijs op overtuigende wijze overwonnen. De methode sluit goed aan bij de condities die Blom beschrijft voor een brede intellectuele vorming.

De voorgestelde werkwijze is in principe op elk terrein toepasbaar en geeft daardoor een krachtige impuls aan het bevorderen van zelfstandig studerend leren door leerlingen. Hulshof en Hendrix (1996) zien in de uitwerking van de kerndoelen 13 en 14 een mogelijkheid taalculturele vorming longitudinaal aan te bieden. Zij geven niet aan hoe de taalkundige vorming in de tweede fase op de kennis van taal en taalverschijnselen in de basisvorming aansluit.

Zij geven ook niet aan over welke voorkennis leerlingen moeten beschikken om de taalkundig onderwerpen op het niveau van de tweede fase te kunnen verwerken.

Als voorwaarde voor het ontwikkelen van retorische vaardigheden bepleit Braet een grondige kennis van de eigenschappen van taal die de formuleervaardigheid bepalen. Hij legt op een natuurlijke wijze een relatie tussen schrijven, lezen en spreken. De beide besproken didactieken zijn te karakteriseren als *tegenstemmen* tegenover het koor van hen die pleiten voor communicatief onderwijs en maatschappelijke beïnvloeding door middel van onderwijs.

De hoge eisen die beide methoden aan denk- en abstractievermogen stellen, kan voor minder begaafde leerlingen een drempel vormen. Daarnaast kan de aansluiting van de tweede fase op de basisvorming moeilijkheden opleveren.

Beide didactieken zijn sterk op de toplagen in het onderwijs gericht. De relatie van de tweede fase van havo en vwo met het vmbo verdient aandacht. In de basisvorming staat het te bereiken eindniveau niet vast.¹⁰⁵ Gezien vanuit de didactische eis dat onderwijs aansluit bij de beginsituatie, is dat een goed uitgangspunt. Aan de andere kant ontbreekt daardoor de prikkel om naar een zo hoog mogelijk niveau van intellectuele vorming toe te werken. Misschien kunnen uit deze didactische handleidingen concrete richtlijnen worden afgeleid voor een gewenst eindniveau van intellectuele vaardigheden voor de eerste fase, niet alleen in technische zin, maar ook inhoudelijk. Het te bereiken eindniveau moet ook mvboleerlingen intellectuele vorming bieden die hen binnen de grenzen van het bereikbare op het leermoment, voorbereid op permanente ontwikkeling.

2.5.8 Samenvatting en interpretatie

Ik heb in de bespreking van handboeken het accent gelegd op de houding tegenover TON. Vanuit dit gezichtspunt karakteriseer ik de opvattingen over onderwijs Nederlands als:

105 Ook Ten Brinke (1989) constateert dat.

- de didactisch-methodologische, doelstellinggerichte opvatting (Ten Brinke);
- de inhoudelijk-taalkundig gerichte opvatting (Hulshof & Hendrix en Daems e.a.);
- de didactisch-onderwijskundige en procesgerichte opvatting (Griffioen en Damsma, Bonset);
- de retorisch gerichte opvatting (Braet).

De opvatting van Ten Brinke overkoepelt zowel inhoudgerichte als procesgerichte benaderingen. In onderwijs Nederlands zijn inhoud en didactiek steeds twee kanten van een en hetzelfde leerproces. De besproken opvattingen vormen daarom geen opposities, maar behoren geïntegreerd te zijn. De in 2.5.7 besproken handleidingen zijn daarvan goede voorbeelden.

Moedertaaldidactiek gaat uit van opvattingen die maatschappijverandering als doelstelling hebben. De onderwijsbehoefte van het individu, de wijze waarop de leraar daarop inspeelt en nadruk op taal gebruiken zijn de kenmerken van het gehanteerde beoordelingscriterium. Het criterium doet geen recht aan de doelstelling die Ten Brinke voor intellectuele vorming formuleert en negeert de belangrijke vormende waarde van TON.

Over de relatie van TON met communicatieve vaardigheden discussieert men steeds in termen van tegenstellingen. Een eerste tegenstelling is: *conservatief* (behoudend) tegenover *op verandering gericht* (Leidse werkgroep 1986, 24), waarbij taalkunde ingedeeld is bij de behoudende kant. Klein (in Dijkstra e.a. 1995, 40) noemt de oppositie *disciplinaire aanpak* – *functionele aanpak*, waarbij het gaat om (taalkundige) kennis vanwege de kennis versus (taalbeschouwelijke) kennis als *middel*. Tenslotte, *taal als doel* en *taal als middel*, een oppositie die overeenkomt met de eerste oppositie (Ten Brinke 1976, 128). De laatste tegenstelling wordt in hoofdstuk 7 van *Moedertaaldidactiek* negatief uitgewerkt.

De opposities zijn geen van drieën realistisch. De opvatting achter de eerste indeling heeft geen didactisch, maar een maatschappijkritisch doel. De tegenstelling berust dus op een drogreden. Daar komt bij dat de samenleving voortdurend in ontwikkeling is, al bedoelen de voorstanders van ‘de maakbare samenleving’ niet een *vanzelfsprekende* verandering in de tijd.

De tweede oppositie lijkt uit te gaan van de vraag: houdt het taalonderwijs zich met taalkunde bezig of met taalgebruik? Het is in feite een disciplinaire tegenstelling: die tussen taalkunde als vertrekpunt voor onderwijs versus onderwijskunde en/of taalbeheersing als vertrekpunt. De disciplinaire verschuiving hangt samen met de opkomst en ontwikkeling van taalbeheersing, didactiek en onderwijskunde waardoor vernieuwde aandacht ontstaat voor de praktijk van de leerstofoverdracht. Het ‘nieuwe denken’ heeft een accentverlegging tot gevolg van inhoud naar vaardigheid en overdrachtstechnieken.

De tegenstelling doel-middel, tenslotte, gaat uit van de gedachte dat het taalonderwijs zich voornamelijk moet bezighouden met het ontwikkelen van technische vaardigheden, een denkbeeld dat in Bonset e.a. (1995) wordt gepropageerd.

Wie met Blom en anderen van mening is dat de school voorbereidt op integratie van leerlingen in de cultuur van de samenleving waarin ze opgroeien,¹⁰⁶ ziet in dat taal in het onderwijs zowel doel is als middel. Doel, omdat taal in de domeinen van de samenleving is ingebed en taal ook deel is van iemands persoonlijke cultuur. Dit maakt dat taal op verschillende manieren als doelstelling voor taalonderwijs kan worden gezien. Taal is ook een middel om te denken en te communiceren. Taal als instrument leren gebruiken is eveneens een legitiem – en algemeen erkend – doel van onderwijs. In feite omvat het concept *normale functionaliteit* beide aspecten van onderwijs Nederlands. Welk accent men ook in een concrete onderwijssituatie legt, taalonderwijs dient gepaard te gaan met een scala aan cognitieve vaardigheden dat leerlingen leert hoe zij hun denkvermogen in en door taal kunnen ontwikkelen, waarbij zij procedures of strategieën leren toepassen die hen helpen taaltaken efficiënt en doelgericht aan te pakken en uit te voeren.¹⁰⁷

Uit de bespreking van recente literatuur over schrijfonderwijs komt tamelijk prominent naar voren dat aan belangrijke taalkundige voorwaarden voorafvoldaan moet worden voor leerlingen in staat zijn de voorgestelde didactische werkwijzen met succes te volgen. Ook de behandeling van taalculturele onderwerpen vereist een behoorlijke mate van taalkundige voorkennis. Het is daarom noodzakelijk deze voorwaardelijke kennis van taal in kaart te brengen en aan te geven welke taalkundige en didactisch-onderwijskundige kennis aanstaande docenten Nederlands voorbereidt op hun taken in het onderwijs Nederlands.

2.6 Schoolmethodes

2.6.1 Inleiding

Schoolboeken behoren te worden geschreven vanuit een visie op onderwijs Nederlands.¹⁰⁸ Naast wetenschappelijke en didactische inzichten verwerken auteurs er hun praktijkervaringen in. Met het opstellen van de kerndoelen voor de basisvorming werden inhoud en didactiek van het onderwijs Nederlands geüniformeerd. Schoolboeken zijn daardoor inhoudelijk meer op elkaar gaan lijken.

¹⁰⁶ Waarbij leerlingen dikwijls deelnemen aan meer dan een cultuur tegelijk. Voor leerlingen kan het een probleem zijn dat zij niet voldoende vertrouwd zijn met de patronen van de dominante cultuur.

¹⁰⁷ Oostdam en Bimmel (1996) spreken van een kloof tussen theorie en praktijk. Hoewel uit onderzoek naar het gebruik van leesstrategieën blijkt dat het leren hanteren van deze strategieën als instrumenten om leesprocessen te sturen en dus om de leesvaardigheid te verbeteren effectief zijn, blijft bij toetsing in de praktijk het verwachte effect uit. Een van de factoren die de onderzoekers als mogelijke oorzaak noemen, is dat het onderzoek volledig docentonafhankelijk was opgezet. Hulp van een docent kan metacognitieve activiteiten uitlokken (o.a. door het hardop nadenken te bevorderen) en die zijn voor de ontwikkeling van strategieën van groot belang. Verder bleek transfer moeilijker tot stand te komen dan was verwacht.

¹⁰⁸ Aan ontwikkelen van curricula en het schrijven van schoolmethodes behoren analyses ten grondslag te liggen van de doelen en inhouden van taalonderwijs (Sijtsma 1991).

In deze paragraaf onderzoek ik de plaats van TON in de schoolboeken. Ik bespreek enkele methodes van de basisvorming die zijn gebaseerd op de kerndoelen van 1993, noem een methode die gebaseerd is op de herziene kerndoelen van 1996 en noem en bespreek een enkele methode voor de tweede fase.

Om valide en betrouwbare uitspraken te kunnen doen over schoolmethodes formuleerde Witte in 1992 uitgaande van de eindtermen voor de basisvorming¹⁰⁹ besprekpunten en criteria. Drie perspectieven op de uitvoering van de kerndoelen leggen een maat voor een betrouwbare beoordeling vast (Witte, 1992, 157-160).¹¹⁰ Het zijn het perspectief

- van de inhoud: in hoeverre beantwoordt de methode aan de kerndoelen?
- van de vakdidactiek: in hoeverre beantwoordt de methode aan de eisen die de algemene doelstelling van de basisvorming en recente didactische inzichten stellen?
- van de praktijk: hoe praktisch bruikbaar is een methode in termen van aantrekkelijkheid en verwerkbaarheid?

De visie op onderwijs die uit de kerndoelen spreekt, sluit aan bij de ideologie van de maakbare samenleving en is herkenbaar in de schoolmethodes voor de basisvorming. Dit complex van vooronderstellingen wordt allereerst gekenmerkt door afwijzing van wat in de periode voor 1970 in onderwijs Nederlands de dominante trends waren. Kenmerkend is verder de aandacht voor taalgebruik in zo compleet mogelijke situaties, waardoor de buitenschoolse bruikbaarheid toeneemt van de kennis en vaardigheden die de school onderwijst. Het spreekt vanzelf dat het accent daarbij sterk ligt op (taal) vaardigheden.

Didactisch van groot belang is de eis dat leerlingen een groter aandeel krijgen in hun leerproces. Daarom ligt de nadruk op het leren toepassen van leerstrategieën. Verder behoort tot de vooronderstellingen dat het onderwijs aansluit bij de beginsituatie van de leerlingen.

In dit complex van vooronderstellingen over (taal) leren is voor TON een beperkte plaats ingeruimd en brengt men onderdelen daarvan onder bij de verschillende (apart behandelde) taalvaardigheden. Onderwijs Nederlands kan echter alleen voldoen aan intellectuele vormingseisen als het ontwikkelen van taalvaardigheden niet alleen gepaard gaat met bewuste aandacht voor leervermogen en oplossingsstrategieën, maar ook met het ontwikkelen van een breed georiënteerde basiskennis van taalkundige aard.

109 Witte kiest voor de eindtermen van het Advies (1989), omdat de uitgevers deze gebruikt hebben bij het ontwikkelen van methodes en omdat hij vindt dat de kerndoelen te globaal zijn geformuleerd.

110 In 1999 publiceerde Witte in LT 536 in samenwerking met enkele anderen beoordelingscriteria voor nieuwe methodes voor de tweede fase

Uit het inhoudelijk perspectief van Witte leid ik enkele vragen af om aan de hand daarvan methodes voor de eerste en tweede fase van het voortgezet onderwijs te bespreken. Ik neem de criteria van Witte niet over, omdat ze voor mijn doel te algemeen zijn.

Voor het beoordelen van de methodes voor de eerste fase gebruik ik de uitkomsten van het onderzoek van Witte, de beschrijvingen in Dijkstra-Kluit en Hawinkels (1994) en de methodes zelf

Mijn vragen zijn

- van welke opvatting over onderwijs Nederlands gaan de auteurs uit?
- welke doelstellingen hanteren zij?
- welke invulling geven zij aan TON?
- welke plaats heeft TON in het geheel van de methode?
- wat is de inhoud en de plaats van grammatica in de methode?¹¹¹
- in hoeverre is er sprake van intellectuele vorming?

Onder TON versta ik hier: die onderdelen in schoolboeken Nederlands die als doel hebben op enigerlei wijze de kennis van taal en/of de kennis over taal van leerlingen te bevorderen.

2.6.2 Opbouw, een methode 'oude stijl'

Een van de meest gebruikte schoolboeken van vóór de basisvorming is *Opbouw*, zoals ook blijkt uit de lerareninterviews in Kroon (1985).

Als richtsnoer voor de inrichting van de methode gold het Leerplan Rijksscholen voor vwo, havo en mavo (1975). In de opvatting van de auteurs is onderwijs Nederlands gericht op het ontwikkelen van een correct schriftelijk uitdrukkingsvermogen. Grammatica, stijl en spelling, als deelvaardigheden aangeboden in afzonderlijke modules, zijn de geëigende middelen om dat doel te bereiken

De auteurs maken gebruik van recente wetenschappelijke en didactische inzichten. Kenmerken van hun aanpak zijn: leren denken, het toepassen van probleemoplossend leren en aandacht voor verstandelijke en affectieve creativiteit. In de vijfde druk (1977) is bij de behandeling van stijl invloed van Drop merkbaar uit aandacht voor procedurele kennis van teksten en voor tekstdoel en publiekgerichtheid. In de behandeling van grammatica is een combinatie van traditionele en structuralistische inzichten herkenbaar: in de zinsdeel- en woordsoortbenoeming wordt gebruik gemaakt van formele kenmerken. Alle delen hebben dezelfde opzet. In de mavo-delen is stijl rechtstreeks aan schrijven gekoppeld.

Conform de traditionele benadering van onderwijs Nederlands is de methode eenzijdig taalkundiggeoriënteerd. Ondanks de didactische vernieuwingen is er sprake van

¹¹¹ Aan spelling besteed ik hier niet apart aandacht

een sterk docentgestuurde en leerstofgerichte aanpak. De doelstellingen van de methode impliceren intellectuele vorming, maar deze vorming is nogal eenzijdig. De methode is een voorbeeld van het type onderwijs Nederlands waartegen de voorstanders van onderwijsvernieuwing zich afzetten.

2.6.3 Methodes voor de basisvorming

Bij vergelijking van *Over en Weer*, *Goed Nederlands*, *Op Niveau*, *Functioneel Nederlands*, *Nieuw Nederlands* en *Klinker*,¹¹² valt op dat deze methodes vrijwel identiek zijn opgezet. De delen voor de basisvorming zijn synthetisch en thematisch geordend, de delen voor de bovenbouw zijn modulair ingericht. In sommige methodes zijn er aparte hoofdstukken voor grammatica en spelling, in andere zijn deze onderwerpen in de thematische hoofdstukken opgenomen.

Alle eerste-fase-methodes ontleen hun opvatting over onderwijs Nederlands en hun doelstellingen aan de basisvorming, al slagen niet alle methodes erin deze opvatting ook te verwerkelijken.¹¹³ Daarnaast zijn er duidelijk sporen van de traditionele opvatting over onderwijs Nederlands. Grammatica wordt overwegend uitgebreid en traditioneel behandeld. Dat geldt ook voor spelling.

Daarnaast is er aandacht voor woordenschatuitbreiding, het gebruik van voorzetsels en verwijswoorden, woordvorming, relaties tussen woorden, taal- en stijlfouten en taalverzorging. Kortom: de taalkundig gerichte onderwerpen zijn over het algemeen dezelfde gebleven. Wat in een oude methode onder grammatica, spelling en stijl te vinden was, is nu ondergebracht in verschillende categorieën met speelse namen.¹¹⁴

In deel drie van *Nieuw Nederlands* vinden we taalculturele onderwerpen als formeel en informeel taalgebruik, standaardtaal en taalvariëteiten. *Klinker* besteedt het meest uitvoerig aandacht aan TON en presenteert de onderwerpen onder ludieke titels.

De meeste methodes voor de eerste fase beantwoorden niet aan de didactische eisen van strategisch handelen, transfer en aansluiting bij nieuwe inzichten in de vakdidactiek. Deze eisen veronderstellen dat het in een methode niet alleen gaat om leerstof-overdracht, maar ook om overdracht van strategisch handelen zoals jezelf doelen stellen, een vaste werkwijze leren toepassen, kritisch leren omgaan met de stof. Een strategische werkwijze ontwikkelt het denkvermogen en is dus intellectueel vormend.

De constatering is daarom gerechtvaardigd dat de nieuwe methodes nauwelijks intellectuele basisvorming bieden. Alleen *Nieuw Nederlands* beantwoordt enigermate aan eisen van didactische kwaliteit.¹¹⁵

Brouns en De Vos (1997) bespreken aan de hand van twee vragen de kwaliteit van taalbeschouwing in *Nieuw Nederlands*, *Goed Nederlands* en *Op Niveau*:

112 Voor een uitvoerige beschrijving van de methodes, zie Dijkstra-Kruit en Hawinkels (1994).

113 Witte in *Levende Talen* (473, 370).

114 Zie ook het commentaar van Witte in *Levende Talen* (473, 372).

115 Witte in *Levende Talen* (473, 370).

- welke kennis wordt aangeleerd bij taalbeschouwing en in hoeverre wordt die kennis functioneel gemaakt in het taalgebruik, d.w.z. toegepast?
- is er sprake van een taalbeschouwelijke aanpak bij de taaltaken, d.w.z. worden complexe taken stapsgewijs aangeboden in deeltaken en worden strategieën aangeleerd om taalvaardigheidstaken uit te voeren?

Zij benaderen het communicatieve taalonderwijs dus vanuit een taalkundige invalshoek.

Hun oordeel is dat *Op Niveau* en *Nieuw Nederlands* traditioneel zijn op het punt van taalbeschouwing, maar dat de delen van *Goed Nederlands* in hun ogen een goed voorbeeld zijn van 'communicatief taalonderwijs op taalbeschouwelijke basis' (o.a., 37). Hun positieve oordeel berust op de partiele integratie van taalvaardigheid (opgevat als taalgebruik) met taalbeschouwing (reflectie genoemd) en taalkennis.

De delen voor de bovenbouw hebben hun indeling conform de voorstellen in het CVEN-rapport aangepast aan de structuur van het eindexamenjaar. Ik geef twee voorbeelden.

Op Niveau heeft twee aparte reeksen gevormd: *Taalvaardig* en *Literaair*. De delen *Taalvaardig* (voor de hoogste twee leerjaren van havo en vwo) hebben de afdelingen leesvaardigheid, spreek- en luistervaardigheid, schrijfvaardigheid, woordenschat, taal- en stijlfouten en taalbeschouwing en spelling. Elke afdeling bestaat uit zes blokken. Het laatste blok bevat taal als communicatiemiddel, aangevuld met grammatica en spelling, historie van het Nederlands, ook met grammatica en spelling, standaardtaal en dialecten, Nederlands tussen andere talen, een schat aan nieuwe woorden: invloeden van andere talen op onze woordenschat, en taalkringen.

Ook *Nieuw Nederlands* past zich in de delen voor de bovenbouw aan bij het CVEN-rapport. De modules zijn: leesvaardigheid, schrijven, spreken en luisteren, taalverzorging, taalkunde, literatuurgeschiedenis en literaire analyse. De afdeling taalkunde sluit nauw aan bij de voorstellen van Hendrix en Hulshof in de gepresenteerde samenhang tussen studeervaardigheid en taalkundige thema's: vooroordelen in taal, spelling, taalverandering, standaardtaal, betekenis van taal, geschiedenis van het Nederlands.

Aangezien de schoolboeken in hoge mate bepalend zijn voor wat er in de klas gebeurt, zullen de doelen van de basisvorming minder vernieuwend uitpakken dan de kerndoelen formuleren. Grammatica, spelling, woordenschatverwerving en woordvorming, onderwerpen die tot TON behoren, zijn niet wezenlijk veranderd in vergelijking met *Opbouw*, noch is hun plaats in het geheel van de methodes fundamenteel anders geworden.¹¹⁶ Wel is de inhoud van TON in enkele bovenbouwdelen van methodes ver-

¹¹⁶ In de optiek van Brouns en De Vos vertoont *Goed Nederlands* dus wel degelijk vernieuwde taalbeschouwing door de aandacht voor het semantische, formele en pragmatische aspect van taaluitingen en doordat niet het taalsysteem maar het taalgebruik centraal staat.

anderd. Daar hebben in overeenstemming met de voorstellen van Hendrix en Hulshof enkele taalkundige onderwerpen hun intrede gedaan.

In samenhang met een cognitiefgerichte aanpak kan taalculturele vorming een bijdrage leveren aan intellectuele vorming van leerlingen. De behandeling van taalkundige onderwerpen kan echter niet zonder meer opgevat worden als 'intellectuele vorming'. De behandeling van taalvariatie in Bonset e.a. (1995) bijvoorbeeld is niet als intellectuele vorming op te vatten, omdat het doel het scheppen is van een veilig klasseklimaat (o.c., 220).

2.6.4 Methodes voor de herziene basisvorming en voor de tweede fase

Na het verschijnen van de Herziene kerndoelen zijn de bestaande methodes voor de basisvorming aangepast aan de nieuwe kerndoelen en bij de invoering van de tweede fase verschenen er methodes die toewerken naar de nieuwe eindexameneisen. Bij deze methodes ligt de nadruk op het zelfstandig leren werken en aan het verbeteren van de eigen taalvaardigheid.¹¹⁷ Taallijnen is één van de nieuwe leergangen voor het hele traject van eerste en tweede fase, zij het dat voor de delen voor de eerste fase een ander team van auteurs verantwoordelijk is dan voor de delen voor de tweede fase. Ik bespreek deze methode aan de hand van de vragen uit 2.6.3, eerst de delen voor de eerste en daarna de delen voor de tweede fase.

Taallijnen: de delen voor de eerste fase

De drie delen voor de eerste fase overlappen elkaar 'dakpansgewijs': er zijn delen voor het vmbo (ivbo/vbo, vbo/mavo), mavo/(havo) en (mavo/)havo/vwo. Voor de tweede fase zijn er naast gedifferentieerde delen vmbo 4¹¹⁸ delen voor havo en vwo.

Voor elke editie en voor elk leerjaar in de eerste fase bestaat de methode uit een tekst- en een werkboek en losbladig materiaal: een handleiding, toetsen en extra taalhulp. Verder is er videomateriaal met een grote verscheidenheid aan levensechte taalgebruikssituaties en zijn er aparte cd-roms met toets- en naslagmateriaal en met materiaal voor het leren omgaan met het internet.

De tekstboeken zijn uniform opgebouwd en bestaan steeds uit acht modules. Op de 3e en 6e module volgt een onderzoeksopdracht over een thema. Voorbeelden van thema's zijn: dieren, de krant, reizen, muziek. Op de inhoudelijke modules volgen een grammatica- en een spellingmodule en de leerhulp. De leerhulp bestaat uit een overzicht van de strategieën om taaltaken efficiënt uit te voeren en een schematisch overzicht van de

¹¹⁷ Zie de bespreking in LT 536, 88 e.v. van enkele methoden voor de tweede fase (Kiliaan, Ned.werk@, Nieuw Nederlands, Taaldomein, Taallijnen, Textuur en Topniveau).

¹¹⁸ Voor het 4e leerjaar van het vmbo (voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs) biedt de methode vier leervegen: een theoretische, een gemengde, een kaderberoepsgerichte en een basisberoepsgerichte leerveg

informatie die werd opgebouwd over hoe je leert: het stappenplan in de aanpak, dat bestaat uit oriëntatie, voorbereiding, uitvoering en reflectie (de beoordeling van het leerproces en van het resultaat). Ten slotte volgt een register.

Ook de modules zijn volgens hetzelfde principe opgebouwd en bestaan uit de onderdelen: lezen, schrijven, spreken en luisteren in samenhang, taalonderzoek, fictie, jezelf testen, extra opdrachten, grammatica en spelling. In deel 3 komt daar een module *nieuwe media* bij, een introductie van het gebruik van het internet.

Taallijnen is een taalvaardigheidsmethode die leerlingen voorbereidt op het gebruiken van taal in concrete situaties. De onderwerpen lezen, schrijven en spreken en luisteren zijn steeds georganiseerd als een taaltaak met een stapsgewijs opgebouwde aanpak. Complexe taken, zoals het uitvoeren van een onderzoek, moeten worden georganiseerd volgens de bekende fasen van de handelingspsychologische didactiek (het OVUR-model in de delen voor de tweede fase).

Het is de bedoeling dat leerlingen taken zelfstandig leren uitvoeren, alleen, in tweetallen of in groepjes. Om het zelfstandig werken mogelijk te maken is de methode tot in details gestructureerd, zowel in didactisch opzicht als in de presentatie van de stof.¹¹⁹ Door de sterke structurering en de nauwkeurige instructies is de methode ook geschikt voor T2-leerlingen. Voor hen en voor de zwakkere leerlingen is het extra materiaal in de taalhulpkatern bedoeld.

Er worden op het eerste gezicht drie onderwerpen aangeboden die tot TON behoren: in elke module komt een onderdeel *taalonderzoek* voor, een mengvorm van kennis van taal en kennis over taal. Bijzondere vormen van woordgebruik (metaforen, homoniemen), het gebruik van voorzetsels, argumenteren, de sociale functie van taal, leenwoorden en taalverval, spreekwoorden, de taal van doven, beeldtaal, lichaamstaal, het is een heterogene verzameling taalaspecten die voor het grootste deel onder taalbeschouwing vallen en die we in elke taalmethode, meer of minder smakelijk gebracht, terugvinden. In Taallijnen komen sommige onderwerpen uit *taalonderzoek* niet alleen terug op de videobanden, maar ook in taaltaken, waardoor er een sterke samenhang ontstaat tussen *beleven*, *weten* en *doen*. Grammatica en spelling zijn traditioneel en zo beperkt als mogelijk.

De lees-, schrijf- en spreek- en luistertaken maken duidelijk dat de methode sterk gericht is op taalontwikkeling. Bij lezen bijvoorbeeld staan steeds de situatie- en contextgebonden taalkundige aspecten van de tekst centraal, terwijl bij de tegenhanger van lezen, bij schrijven, wordt toegepast wat bij lezen is geleerd. Wat voor de combinatie lezen en schrijven geldt, geldt ook voor spreken en luisteren. De benadering van de productieve en receptieve (of perceptieve) vaardigheden is daarom taalbeschouwelijk te noemen.

¹¹⁹ Deze gestructureerdheid, die tot in de overzichtelijke layout wordt volgehouden, noemen gebruikers een groot pluspunt van de methode.

Grammatica en spelling nemen in het tekstboek een ondergeschikte plaats in, maar in de taalhelp komen deze onderwerpen expliciet en uitvoerig aan de orde voor leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. Daarnaast legt de taalhelp begrippen uit, behandelt strategieën om de betekenis van woorden te achterhalen, en behandelt onderwerpen die in het tekstboek min of meer bekend worden verondersteld.

De methode is erop gericht de intelligentie te ontwikkelen door het intensieve samengaan van aandacht voor taal en de structurering in het gebruiken van taal. Mede daardoor geeft de methode intellectuele vorming. Verder zijn de behandelde onderwerpen authentiek en actueel en vragen aandacht voor algemene eigentijdse culturele kennis. De consequente gestructureerdheid van het aanbod en de strakke lijn in de studietechnieken ondersteunen de ontwikkeling van cognitieve vaardigheden.

De delen voor de tweede fase

Taallijnen voor de tweede fase bouwt voort op de stof en de werkwijze die leerlingen in de eerste fase hebben verworven. De methode bestaat uit twee series: een handboek met twee werkboeken voor havo- en een handboek met drie werkboeken voor vwo-leerlingen. Bij elke serie behoort een antwoordenboek, een toetsenbundel en audiovisueel materiaal op cd-rom en video. De werkboeken voor havo 5 en vwo 6 geven examentraining en de andere werkboeken bereiden daarop voor.

In de docentenhandleidingen beschrijven de auteurs de methode inhoudelijk en didactisch en geven aanwijzingen voor het werken met de methode en het begeleiden van leerlingen. De delen voor havo en vwo verschillen vooral in moeilijkheidsgraad en zijn verder aangepast aan de respectievelijke exameneisen, die in de handleidingen zijn opgenomen.

De omschrijving van de leerstofinhoud bestaat uit een opsomming per werkboek van de taal- en tekstlinguïstische onderwerpen die behandeld worden met de vindplaatsen.

De didactiek van de methode berust op drie pijlers: zelfstudie, de OVUR-methode en het PR-model. De OVUR-methode is het stappenplan dat ook in de delen voor de eerste fase wordt toegepast, maar hier pas een naam krijgt. Het letterwoord staat voor *oriënteren, voorbereiden, uitvoeren en reflecteren*. Het PR-model is een voor leerlingen aangepaste versie van CCC-model van Renkema (zie 7.5.6) en het verschaft leerlingen een reeks ijkpunten voor het beoordelen van hun eigen en andermans teksten, die zijn ingedeeld volgens de criteria: *publiek* en *regels*. De taal- en tekstlinguïstische kennis die leerlingen nodig hebben om met het model te werken, staat in het handboek. De taken in de werkboeken dwingen hen zich het gebruik van deze ijkpunten eigen te maken.

	Publiek	Regels
Tekstdoel/tekstsoort	1 Is het tekstdoel duidelijk?	2 Is de goede tekstsoort gekozen en zijn de bijbehorende regels goed toegepast?
Inhoud	3 Is de informatie voldoende?	4 Is de informatie juist?
Opbouw	5 Is de opbouw helder?	6 Zijn de alinea's en de zinnen correct verbonden?
Formulering	7 Is de formulering toegankelijk?	8 Zijn zinsbouw en woordkeuze correct?
Presentatie	9 Is de presentatie geschikt?	10 Is de schriftelijke/mondelinge weergave correct?

Schema 2.1 Het PR-model voor de tweede fase (*Handboek vwo*, 35):

In de uiteenzetting die de auteurs in de handboeken bij de havo- en vwo-delen geven over de achtergrond van het PR-model, presenteren zij hun taalkundige, maar vooral hun tekstlinguïstische opvattingen. Door haar verbondenheid met achterliggende taaltheoretische denkbeelden is de methode te karakteriseren als een taal- en tekstbeschouwelijke taalvaardigheidsmethode. In overeenstemming hiermee beperkt de methode zich niet tot examentraining, maar gaan aan de training (in de laatste delen) uitgebreide oefeningen in het omgaan met taal en in denktraining vooraf. Dat aandacht voor taal in de ogen van de auteurs essentieel is, blijkt o.a. uit de vele taalgrapjes en taalkundige 'her-senkrakers' die als Strooitexten en beeldlijn door het hele handboek heen te vinden zijn. Behalve uitvoerige aandacht voor uiteenlopende aspecten van woordgebruik en zinsbouw in de context van mondeling en schriftelijk taalgebruik, besteden de havo- en de vwo-delen aandacht aan kennis over taal, zij het met een verschil in moeilijkheidsgraad. In het handboek voor het havo gaan de teksten over de herkomst van het alfabet, de spelling, de herkomst van woorden en kindertaal, waaraan op verschillende plaatsen in de werkboeken opdrachten zijn gekoppeld, in het vwo-handboek is gedeeltelijk dezelfde stof op een hoger niveau te vinden naast informatie over de chomskyaanse taalkunde. Ook voor het vwo zijn aan de gepresenteerde teksten opdrachten gekoppeld.

De verschillende deelgebieden van TON, zowel kennis van taal als kennis over taal zijn geïntegreerd met taalvaardigheidstaken. Het valt daarom des te sterker op dat, waar het taalgebruik uitdrukkelijk centraal staat in de methode, de benadering van grammatica traditioneel is. In de handboeken maken woordsoorten en zinsontleding deel uit van het compendium achter in de boeken, waarin verder aandacht wordt besteed aan functies van tekstdelen, stijlfiguren, woordkeuzefouten, spellingregels en leestekenregels, en enkele controlelijsten voor verschillende taaltaken.

Door de nadrukkelijke combinatie van taal- en tekstkennis, door de veelzijdige tekstkeuze en door de sterke structurering in de aanpak, geven de delen voor de tweede fase, evenals die voor de eerste fase, nadrukkelijk intellectuele vorming.

De benadering van taalvaardigheid in de methode is door de koppeling van de leerstof aan het evaluatiemodel niet alleen sterk gericht op taalverzorging, maar vooral op het bevorderen van retorische tekstkwaliteit.

2.7 Het beeld van taalkundiggeoriënteerd onderwijs Nederlands

In hoofdstuk twee heb ik de ontwikkelingen in het onderwijs Nederlands in de tweede helft van de twintigste eeuw beschreven door de verschillende kanten te belichten van het probleemveld dat dit onderwijs vormt. Het doel is een beeld te schetsen van de opvattingen die over dit onderwijs bestaan met nadruk op aandacht voor de plaats en functie van taalkundige kennis, in het bijzonder kennis van taal en taalbeschuwing. Het belang van taalkundige kennis in het onderwijs Nederlands is decennia lang sterk betwist. Aan het einde van dit hoofdstuk is dan ook de vraag relevant: wat draagt dit hoofdstuk bij aan het ontwikkelen van een taalkundiggeïnterpreteerde taalbeschuwing? Eerst vat ik het hoofdstuk samen door de vragen uit 2.1 te beantwoorden en daarna beantwoord ik de slotvraag.

Samenvatting

In 2.2 geef ik eerst aan de hand van drie verschillende bronnen een analyse van het onderwijsbeleid in Nederland. Er blijkt bij de successievelijke beleidsmakers geen eenduidig denkbeeld te bestaan over onderwijs. Het wisselende beleid en de daarmee verbonden maatschappelijke onrust hebben een negatieve invloed op de ontwikkelingen in het onderwijs. Het beleid van vakverenigingen volgt de maatschappelijke ontwikkelingen en het overheidsbeleid.

De bestaande opvattingen over onderwijs in Nederland wortelen in het verleden. De nationale neiging tot individuele autonomie, de gedachte dat onderwijs nuttig moet zijn, de gebondenheid van schooltypen aan sociale klassen, de beperkte toegankelijkheid voor intellectuele vorming (het gymnasium), de vrijheid van onderwijs en het vasthouden aan de verticale structuur van het schoolsysteem bepalen in belangrijke mate de keuzes die men in het heden maakt.

Onder invloed o.a. van de (soms marxistische getinte) sociologische afwijzing van de bestaande maatschappijvormen leveren sinds het begin van de zeventiger jaren onderwijssociologen, taalbeheersers, onderwijskundigen en didactici scherpe kritiek op de bestaande onderwijsstructuren. Nieuwe opvattingen doen zich gelden. De aansluiting bij de aanleg van de leerling, aandacht voor zwakkeren in de samenleving, anti-intellectualisme en anticultureel onderwijs, de doelstelling mensen te leren voor zichzelf op te komen, waardoor nadruk komt te liggen op mondelinge taalvaardigheid, een

democratischer omgang tussen leerling en leraar en meer aandacht voor leerprocessen gaan de denkbeelden over onderwijs beheersen.

In de discussies tekent zich blokvorming af en consensus over onderwijs ontbreekt.¹²⁰

Als gevolg van de heterogene opvattingen voert men nauwelijks discussies over inhouden van onderwijs en beperkt de overheid zich vrijwel tot organisatorische taken. Pas met de basisvorming en de voorbereidingen voor de tweede fase in het voortgezet onderwijs gaat in het beleid de inhoud van het onderwijs een rol spelen.

Het gevolg van de tegenstellingen in het onderwijsveld is dat er nauwelijks democratisering van intellectuele vorming heeft plaats gevonden. Vooral de zwakkeren in de samenleving profiteren daardoor minder van goede onderwijsvoorzieningen dan mogelijk zou zijn geweest bij een eensgezind onderwijsbeleid.

Het algemene beeld van het onderwijs Nederlands (vraag één) is dat een heldere en samenhangende visie op onderwijs ontbreekt en dat de onderwijsvernieuwers weliswaar een reeks belangrijke eisen voor goed onderwijs hebben geformuleerd, maar dat zij door een te krachtige en eenzijdige afwijzing van de effecten van het traditionele onderwijs ook de waardevolle elementen uit dat onderwijs verwerpen. Daardoor blokkeren zij een werkelijke vernieuwing van effectief op de toekomst voorbereidend onderwijs.

Blom wijst erop dat de eisen die de moderne samenleving stelt, voor iedereen gelden en ze wijst op algemene vormingsdoelen die in de economische, democratische en persoonlijke behoeften van iedereen kunnen voorzien, ongeacht de persoonlijke achterliggende visie op mens en samenleving (Blom 1995, 13).

De tweede vraag, welke opvatting over de relatie taalwetenschap en onderwijs kenmerkend is voor academische taalkundigen, is gesteld vanuit het probleem dat deze benadering oproept. De taalkundige benadering heeft belangrijke intellectuele doelen voor onderwijs Nederlands op het oog, maar houdt te weinig rekening met de behoeften en mogelijkheden van de doorsneeleerling in het voortgezet onderwijs.

Het betoog van Schultink (1969) is een pleidooi voor een taalwetenschappelijke benadering van taalonderwijs in het voortgezet onderwijs. Doordat in dit voorstel aanvankelijk de didactische uitwerking ontbrak, ondervond het zeer veel weerstand. Bovendien hield het te weinig rekening met het gegeven dat 'de neerlandistiek en taalonderwijs verschillende zaken [zijn]' (Braet 1992).

Twee kerndoelen voor de basisvorming (1993) uit de afdeling Taal en Taalverschijnselen en de kerndoelen uit het domein: Taal en Cultuur (1996) geven een aanzet tot taalculturele vorming. Daarnaast kreeg taalkundige vorming bij de herprogrammering van de eindexamens havo en vwo (1991/1995) een plaats in de voorstellen voor een curriculum voor de tweede fase. Taalkundige vorming verdween uit de eindvoorstellen, maar werd wel opgenomen in methodes voor de tweede fase.

120 Voor een grondige analyse van de sociologische achtergronden van deze problematiek verwijs ik naar Van de Ven (1996)

Vraag drie luidt: welke gevolgen hebben de discussies die sinds 1945 het onderwijsdebat beheersten voor de opvattingen over taalkundiggeoriënteerd onderwijs Nederlands?

Het beeld dat Kroon (1985) schetst van de discussies in *Moer en Levende Talen*, laat zien dat het onderwijs Nederlands zich na 1970 vernieuwt van grammaticagericht naar communicatief gericht. De beschreven ontwikkeling is eerder een *gewenste* dan een *feitelijke*, aangezien docenten traditionele schoolmethodes blijven gebruiken.

In de discussies over onderwijs speelt de invloed van de nieuwe disciplines sociolinguïstiek, pragmatiek en psycholinguïstiek een rol, maar deze rol is onduidelijk doordat de nieuwe disciplines zowel vanuit het perspectief van taalbeheersers en didactici geïnterpreteerd worden als door taalkundigen. Hoewel taalbeschouwing steeds meer een niet-taalkundige status krijgt, zijn er in de literatuur belangrijke indicaties te vinden voor een taalkundige interpretatie van deze term.

De vierde vraag betreft de invloed die deze discussies hebben op de presentatie van taalkundiggeoriënteerde onderwerpen in handboeken en schoolmethodes.

Eerst behandel ik enkele handboeken voor de eerste fase en daarna didactische richtlijnen voor de tweede fase. Griffioen (1975) is van grote betekenis geweest voor de ontwikkeling van procesgericht onderwijs. *Taalbeschouwing* wordt een alternatieve naam voor reflectie, het nadenken bij het uitvoeren van taaltaken en over het resultaat ervan en krijgt daardoor een instrumentele invulling.

Ten Brinke's concept *normale functionaliteit* (1976) werd zeer populair bij onderwijsvernieuwers, zij het in een wat eenzijdige interpretatie. Het begrip werd verbonden met communicatief onderwijs vanuit een humanistische en leerlinggerichte opvatting over onderwijs (Moedertaaldidactiek 1986). In deze benadering wordt taalkundiggeoriënteerd onderwijs afgewezen en taalbeschouwing krijgt de interpretatie: analyse van gebruikte taal en van taalgebruik in natuurlijke situaties.

Daems e.a. (1982) is vooral inhoudelijk gericht. *Leren leven in taal* weerspiegelt een taalbeschouwelijke visie op onderwijs Nederlands. In navolging van Griffioen wijzen de auteurs echter grammatica af en zien communicatie als het belangrijkste doel voor onderwijs Nederlands. De invloed van Ten Brinke blijkt uit het belang dat gehecht wordt aan intellectuele vorming in de betekenis van overdracht van culturele waarden. Bonset e.a. (1995) is te beschouwen als 'het eindpunt' van een ontwikkeling waarbij communicatieonderwijs voornamelijk wordt gezien als een leerproces in stapsgewijs opgebouwde strategiehantering bij taalvaardigheid. Maar hoe belangrijk het leren hanteren van strategieën en problemen leren oplossen ook is, pas de combinatie van leertechnieken en relevante inhouden resulteert in intellectuele vorming.

De term *taalbeschouwing* is intussen zo onhelder geworden, dat stemmen opgaan de term te vermijden. De mogelijkheid deze term opnieuw een taalkundige invulling te geven, gaat daarmee echter ook verloren.

Een recent voorstel voor een didactische benadering van taalkunde in de tweede fase is te vinden in publicaties van Hendrix en Hulshof. De geïntroduceerde methode integreert taalkundige inhouden met een strategie voor studerend lezen. De auteurs heffen

hiermee de didactische beperkingen van Schultink (1969) op en bieden taalkundige en cognitieve intellectuele vorming.

Braet (1995) combineert schrijfdidactieken die in de afgelopen decennia zijn ontwikkeld. Zijn methode is gebaseerd op een taalbeschouwelijke attitude en een brede kennis van taal. Het toepassen van retorische strategieën bij schrijven en het ontwikkelen van stilistische vaardigheid veronderstelt immers het bewuste gebruik van kennis van taal. Braet (1995) maakt de vraag actueel welke taalkundige en tekstlinguïstische kennis, en op welke wijze onderwezen, een goed inzicht kan geven in retorische strategieën en hulp kan bieden bij de behandeling van taal- en stijlfouten. Hulshof & Hendrix en Braet handhaven de posities die zij reeds lang innemen en trekken eigen lijnen door. De eerste generatie schoolmethodes voor de basisvorming verschillen wat de aandacht voor taalkundigegeoriënteerde onderwerpen betreft, in het algemeen slechts marginaal van de methodes oude stijl. In de methodes voor de tweede fase is invloed merkbaar van recente ontwikkelingen in de taalbeheersing en de tekstlinguïstiek, een ontwikkeling die taalvaardigheid, taalkennis en taalbeschouwing dichter bij elkaar brengt. Verder dringt taalculturele vorming langzaam maar zeker door in methodes voor de tweede fase.

Wat draagt dit hoofdstuk bij aan het ontwikkelen van een taalkundiggeïnterpreteerde taalbeschouwing?

Uit de discussies in tijdschriften en in handboeken is de recente geschiedenis te reconstrueren van de verhouding tussen aandacht voor taalkennis, taalbeschouwing en taalvaardigheid (communicatievaardigheid of communicatieve vaardigheid). In de literatuur lijkt de nadruk te liggen op een controversie tussen taalvaardigheidsonderwijs en traditioneel grammaticaonderwijs. Bij nadere beschouwing tekent zich een ontwikkeling af die ik als volgt wil karakteriseren.

In de jaren van de maakbare samenleving (± 1963-1982) viert het emancipatorische onderwijsideaal hoogtij. Het taalvaardigheidsonderwijs bestaat dan uit oefenen van de vier vaardigheden. Taalbeheersing ontwikkelt zich louter door doen. Taalkundige kennis is vrijwel taboe.

De jaren daarna breekt het inzicht door dat taalvaardigheid gebaat is bij inzicht in de doel- en publiekgerichtheid, de functies en het handelingskarakter van het taalgebruik, inzicht in tekstsoorten en in de sociale betekenis van taalvariatie. Taalbeheersers 'eigenen' zich de nieuwe linguïstische disciplines toe en blijven het onderwijs in deelonderwerpen als traditionele grammatica en woordenschatuitbreiding afwijzen.

De brochure van Brouns en De Vos (1997) toont een nieuw inzicht: in deze brochure interpreteren de auteurs de sociolinguïstische, pragmatische en functionele aspecten van het taalgebruik vanuit een taalkundig perspectief. Zij benadrukken het belang van taalkundige kennis, grammatica en woordkennis inbegrepen, voor het verbeteren van de taalvaardigheid.

De laatste fase in de ontwikkeling is zichtbaar in enkele recente methodes voor de tweede fase. Hoewel taalvaardigheid het hoogste doel blijft, worden de denkbeelden over de kwaliteit ervan ontleend aan recente inzichten uit de tekstlinguïstiek. Dat opent de weg naar een taalkundige interpretatie van taalbeschouwing en de erkenning dat taalkundige kennis en taalbeschouwing belangrijke voorwaarden zijn voor taalvaardigheid.

Vanuit de optiek van taalbeschouwing bezien, is de controverse tussen op communicatie of op communicatieve functies gericht taalonderwijs en taalonderwijs met aandacht voor TON een kwestie van *retoriek*. De tegenstelling is gecreëerd door vertegenwoordigers van de nieuwe disciplines taalbeheersing, didactiek en onderwijskunde, die zich afzetten tegen taalkunde. In schoolmethodes bestaat deze tegenstelling niet. De tegenstelling heeft geen betrekking op het dilemma *vaardigheid of grammatica*, maar om verschillen van inzicht op een drietal punten.¹²¹

Het eerste verschil van inzicht betreft het belang van *taalsysteemkennis* (met syntaxis als hoogste ideaal) als basis voor taalgebruik en de nadruk op schriftelijk taalgebruik tegenover het ernstig nemen van *taalgebruikskennis* waar taalsystematische kennis deel van uitmaakt en de nadruk op mondeling taalgebruik als het meest gebruikte medium van de doorsneeleerling.

Verder ziet men ten onrechte een tegenstelling in *kennis en vaardigheden*. Kennis en vaardigheden staan niet tegenover elkaar, maar kennis is *voorwaarde* voor vaardigheden.¹²² Ook bestaat taalkennis niet alleen uit taalstructurele, maar vooral uit semantische kennis en taalgebruikskennis. Alle kennis van taal heeft een conceptuele basis en onderhoudt een nauwe relatie met de ervaren werkelijkheid.

Tenslotte bestaan er verschillen in de houding tegenover onderwijs vanuit een achterliggend mens- en maatschappijbeeld, waarbij de sociologische en marxistische maatschappijkritische denkbeelden een tijdlang dominant zijn in sommige kringen van de opkomende disciplines taalbeheersing, onderwijskunde en didactiek.

Met de opvatting van Blom (1995) als vertrekpunt is een meer *neutrale houding* tegenover onderwijs mogelijk. Het onderwijs concentreert zich op de taak intellectuele vorming voor alle of voor zoveel mogelijk leerlingen na te streven. Verder volgt men de instituties van de samenleving en het onderwijs voortdurend kritisch en evalueert men, op zoek naar noodzakelijke en haalbare aanpassingen aan veranderende omstandigheden, de bestaande en vakinhoudelijke inzichten *continu*.

Het afwijzen van ideologische stokpaardjes in het onderwijs maakt het mogelijk te erkennen dat communicatie een grondige taalkennis vooronderstelt en dat het taalonderwijs zorg draagt voor het ontwikkelen van die kennis. In deze context kan taalbeschouwing in het curriculum van het schoolvak Nederlands serieus worden genomen. Aandacht voor taalgebruikskennis en inzicht dat kennis van taal een voorwaarde is voor

121 Ik laat hier de taalculturele vorming, die ook onderdeel is van TON, buiten beschouwing.

122 Ik bedoel hiermee te zeggen dat taalbeschouwing niet een onderdeel is van taalvaardigheid.

taalvaardigheid maakt het noodzakelijk taal- en tekstbeschouwing te integreren, omdat beide voorwaarden zijn voor een adequate beheersing en een kritisch gebruik van de mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid.

Duidelijk is wel dat de frontale aanvallen op de gevestigde denkbeelden over samenleving en onderwijs verfrissend hebben gewerkt en belangrijke ontwikkelingen in gang hebben gezet.

3 Standpuntbepalingen

3.1 Inleiding: een standpunt over onderwijs Nederlands

In hoofdstuk 2 besprak ik de denkbeelden die het beleid en de vormgeving van het onderwijs Nederlands in de achter ons liggende decennia hebben beïnvloed.

Ik heb in 2.7 laten blijken voor een ideologisch zo neutraal mogelijke visie op onderwijs te zijn, omdat het voor alle leerlingen van belang is zich cognitieve vaardigheden eigen te maken, zich te leren aanpassen aan een multiculturele of heterogene samenleving en een houding te verwerven die *levenslang leren* tot een vanzelfsprekendheid maakt. Die houding is gebaseerd op een proces van bewustwording en op ontwikkeling van de persoonlijkheid. De drie voorwaarden zijn de componenten van intellectuele vorming (2.2.2).

Het is voor alle leerlingen van belang dat het onderwijs hun, aangepast aan het niveau dat voor hen bereikbaar is, intellectuele vorming biedt. Dat in alle vakken en op elk niveau van ontwikkeling cognitieve en socioculturele vaardigheden worden ingebouwd, is daarom vanzelfsprekend. Ook dat men streeft naar bewustwording en ontwikkeling van de persoonlijkheid. Gelijke kansen voor iedereen wil niet zeggen dat iedereen hetzelfde moet leren, maar wel dat deze voorwaarden in alle vormen van onderwijs als fundamentele principes te herkennen zijn. Een automonteur moet immers op een praktisch niveau in essentie over dezelfde cognitieve en sociale vaardigheden beschikken als de student op een academisch niveau.

Een adequate beheersing van taal is een noodzakelijke voorwaarde om in de eigen omgeving te kunnen functioneren. In het taalonderwijs moeten aandacht voor cognitie, voor aspecten van socioculturele aard en voor bewustwording (en persoonlijkheidsontwikkeling) daarom een plaats hebben, ongeacht het niveau waarop het onderwijs wordt aangeboden.

Nu zal niemand het belang van deze voorwaarden in het onderwijs Nederlands ontkennen en in de methodes voor de eerste en de tweede fase krijgen ze als didactische principes dan ook volop aandacht.

Toch is er een probleem: in de literatuur staan de drie principes en taal als instrument vrijwel steeds los van elkaar. In de gepresenteerde visies op taalvaardigheidsonderwijs ontbreekt in het algemeen het inzicht dat er tussen taal en deze principes een intrinsieke band bestaat en dat in kennis van taal de niet-linguïstische gebruiksvoorwaarden nauw verbonden zijn met de linguïstische middelen. Omdat de taal zelf deze principes weerspiegelt, onderzoek ik welke visie op taal recht doet aan de intrinsieke invloed van de genoemde principes.

Indeling

In 3.2 bespreek ik twee standpunten over taal, bepaal mijn voorkeur en motiveer mijn keuze voor de functionele benadering van taal, omdat daarin het taalgebruik centraal staat en niet het taalsysteem. In 3.3 bespreek ik tegen de achtergrond van de functionele benadering de driedeling in taalkundiggeoriënteerd onderwijs Nederlands (TON) en geef de verhouding aan tussen de deelgebieden. In 3.4 analyseer ik de relatie tussen taal en taalonderwijs en construeer ik een model voor taalbeheersing, waarin kennis van taal de haar toekomstige plaats heeft.

3.2 Standpunten over taal

In 3.2 bespreek ik twee taalkundige theoretische kaders die twee standpunten over taal vertegenwoordigen: het formele respectievelijk het functionele standpunt. Ik ga na in welk kader de invloed van de drie principes op het taalgebruik wordt kan worden verantwoord.

3.2.1 Een generatief standpunt over taal

Sterker nog dan in het vroege structuralisme staat sinds de publicaties van Chomsky (1957 en later) in de linguïstiek het structurele karakter van taal centraal. De generatieve taalwetenschap heeft als uitgangspunt dat men de universele eigenschappen van menselijke talen kan achterhalen door de zinnen van een natuurlijke taal in hun meest abstracte vorm te bestuderen, los van elke concrete gebruikssituatie en menselijke invloed.

De zin als verschijningsvorm van formele taalkennis (de competence) wordt daarom strikt onderscheiden van de uitingen in het taalgebruik (de performance). De abstracte zin vormt een hiërarchisch gestructureerd patroon dat gehoorzaamt aan autonome regels van de linguïstische competentie. De taalgebruiker is zich van deze regels niet bewust en past ze als vanzelfsprekend toe. Zulke regels hebben een universele achtergrond, zij het dat ze per taal een verschillende uitvoering hebben. Het Nederlands verschilt in uiterlijke vorm bijvoorbeeld sterk van het Indonesisch, maar in de gereduceerde onderliggende vorm zijn beide talen op dezelfde structurele patronen gebaseerd.

Universele eigenschappen en principes die in alle talen op de een of andere manier manifest zijn, zijn de aangeboren basis van het menselijk taalvermogen. Een duidelijk voorbeeld van de pretentie achter de chomskyaanse taaltheorie levert Pinker (1995), die in de ontwikkeling van taalkennis een biologisch ontwikkelingspatroon herkent. Hij geeft de volgende omschrijving:

‘(..) taal is een duidelijk afgebakend deel van de biologische structuur van onze hersenen. Taal is een complexe, gespecialiseerde vaardigheid die zich bij het kind spontaan, zonder bewuste inspanning of officieel onderwijs ontwikkelt. Het is een vaardigheid die zich manifesteert zonder besef van de onderliggende logica, die bij ieder inhoudelijk hetzelfde is en die zich duidelijk onderscheidt van het algemenere vermogen tot het verwerken van informatie of tot het vertonen van rationeel gedrag. Om deze redenen omschrijven beoefenaren van de cognitieve wetenschap ‘taal’ ook wel als een psychologisch vermogen, een mentaal orgaan, een neutraal stelsel en een rekenmodule. Maar zelf geef ik de voorkeur aan de (..) vage term instinct. Die drukt het idee uit dat mensen min of meer vanzelf weten hoe ze moeten praten, zoals spinnen weten hoe ze spinwebben moeten weven’ (citaat uit de Nederlandse vertaling, p. 16).

Taal als instinct, als generatief programma, is door Chomsky de ‘mentale grammatica’ genoemd, een universele grammatica die de basis is voor de taalverwerving van kinderen. Taal is een aangeboren, abstract en biologisch gefundeerd menselijk kenvermogen. Het doel van de generatieve grammatica is het menselijk kenvermogen te beschrijven en te verklaren.

Pinker onderscheidt de mentale grammatica nadrukkelijk van stijlhandleidingen of pedagogische ‘grammatica’s’, ‘die slechts richtlijnen bieden voor de etiquette van geschreven proza’ (o.c., 20). Dergelijke grammatica’s voor het gebruik vallen buiten de aandachtssfeer van Pinker. Voor het bewuste taalgebruik zijn echter juist de ‘retorische’ kennis en vaardigheden van belang.

Het gevolg van een dergelijke objectivistische, in wezen mechanistische, visie op taal is dat semantische, pragmatische, esthetische en ethische aspecten van taal volledig op de achtergrond raken. Daarmee blijft de essentie van het menselijk taalgebruik buiten beschouwing. Men kan het erover eens zijn dat inzicht in de biologisch gefundeerde cognitieve aard van taal op zichzelf een interessant kennisgebied is. Een dergelijke visie op taal levert echter nauwelijks aanknopingspunten op voor een bruikbare visie op de realiteit van het menselijke taalgebruik.¹

1 De generatieve taalkunde is decennia lang aan hogescholen en universiteiten onderwezen en heeft grote invloed uitgeoefend op het denken over taalkunde. Van die invloed getuigen publicaties van P.M. Nieuwenhuijsen en Brouns en De Vos (1997), zoals o.m. blijkt uit hun interpretatie van het menselijk taalvermogen. Vergelijk het begrip taalvermogen in 3.2.2.

3.2.2 Een functioneel standpunt over taal

Vanuit een functioneel standpunt over taal bezien is het socioculturele karakter van elke vorm van taalgebruik de essentie van taalgebruik. Taal functioneert in een samenleving als geheel op basis van de interactie tussen mensen. Taalgebruik kan niet worden losgezien van de gebruikssituatie of -context.² Het socioculturele karakter van taalgebruik behoort in de ogen van een aantal linguïsten dan ook het uitgangspunt te zijn van taalstudie.³ Ik bespreek het functionele standpunt over taal en baseer mij in hoofdzaak op Koefoed (1993). Diens linguïstische visie op taal en taalgebruik doet recht aan de uiteenlopende aspecten van het menselijk taalvermogen en het taalgebruik (het tot stand brengen van taal als product). Aan deze visie liggen publicaties van De Saussure, Sapir, culturele antropologen en sociolinguïsten ten grondslag.

De visie op taal van G. A.T. Koefoed

De opvattingen van De Saussure zijn voor Koefoed het vertrekpunt voor beschouwingen over de faculté du langage, een metalinguïstisch creatief taalvermogen dat de mens in staat stelt (verbale) taal te scheppen. Koefoed plaatst het menselijk taalvermogen in het perspectief van de cultuur die de mens zelf creëert door middel van discours, een doorgaand proces van zingeving en betekenisconstructie in samenlevingen, waar ieder lid van een gemeenschap aan deelneemt.⁴ Deze interpretatie van het menselijk taalvermogen staat in zijn werk centraal. Enkele uitspraken die de positie van Koefoed illustreren zijn:

Taal is een instrument en taal is cultuur.

De mens is van nature een cultuurscheppend wezen.

De mens is creatief in taal.

Koefoed kiest positie tussen De Saussure, Sapir en Chomsky in. Dat blijkt o.a. uit zijn opvatting over de langue. De langue heeft op zijn minst drie gezichten: de sociale, de systematische of mathematische en de psychische langue.

De taal als systematisch, algebraïsch object is abstract en statisch en staat buiten de tijd. Taal als formeel generatief regelsysteem representeert de universele kwaliteit van het menselijk taalvermogen en is de essentiële voorwaarde voor creatief taalgebruik.

Koefoed (1993) analyseert en vernieuwt de saussuriaanse begrippen langue en parole. Beide hebben twee deelcomponenten die interageren. De langue valt uiteen in de lan-

² Het functionele standpunt over taal wordt in dit boek op twee plaatsen verschillend uitgewerkt. In 3.2.2 ligt de nadruk op het socioculturele karakter van taal en in hoofdstuk 6 beschrijf ik het functionele standpunt zoals dat wordt ontwikkeld in het kader van de theorievorming over functionele grammatica.

³ O.a. Clark (1996²), Hudson (1982, 1996²), Th. Janssen (1997b), Koefoed (1993).

⁴ In navolging van Koefoed gebruik ik in dit hoofdstuk de Franse term discours, terwijl ik elders in dit boek de Engelse term discourse gebruik. Discours heeft een ruimere interpretatie dan discourse.

gue van de gemeenschap en de langue van de individuele taalgebruiker. Individuele sprekers hebben de sociale taal (de externe taal) tot binnentaal (de interne taal) gemaakt.

De sociale langue bestaat uit een conventioneel systeem van taaltekens met twee eigenschappen: de formele systematiek van de taal en het betekenisstelsel, waarbij de betekenis van het teken datgene is wat door het teken wordt genoemd of waar het teken naar verwijst.⁵

De individuele of psychische langue is de kennis die de leden van een taalgemeenschap bezitten van hun langue als conventioneel systeem, voor zover zij dat kennen. De psychische langue sluit de sociale en de systematische langue in. De psychische langue is het taalbewustzijn van de sprekers en is het resultaat van deelneming aan de parole. De parole heeft eveneens een individueel en een sociaal aspect. Het individuele aspect is het gebruik maken van de langue bij het produceren van taal.

Het sociale aspect omvat discours en tekst. Discours is het voortgaande gesprek, het proces van mondelinge en schriftelijke uitwisseling en wederzijdse beïnvloeding in een gemeenschap door middel van taal. Tekst is het geheel aan 'vastgelegd of herinnerd taalgebruik dat in een taalgemeenschap een erkende plaats heeft en waar de sprekers in hun actes de parole (d.w.z. in hun taalgebruik, emtv) uit kunnen putten (...) (o.c., 52).

Tegen deze achtergrond wordt een taal opgevat als een sociaal object, een constellatie van betekenissen en collectief bezit van een gemeenschap. Een taal is het product van de werking van de faculté du langage, opgevat als een taalscheppend, tekenconstituerend vermogen.

De taal van een gemeenschap is een bovenpersoonlijke taal, waarmee de individuele spreker in acten van benoeming in interactie treedt. Taal maakt betekenis kenbaar.

Een taal komt tot stand in de interactie tussen individuen en tussen ieder individu en de gemeenschap. In deze interactie staat het benoemen centraal. Daarbij brengt een individu in het spreken over een stand van zaken een relatie tot stand tussen een talige uitdrukking en een begrip. Benoemen is een exclusieve functie van verbale taal. Dat we in verbale taal met het ene begrip iets kunnen zeggen over het andere, maakt taal tot instrument van het denken en tot uitdrukkingsmiddel van gedachten.

In deze visie op taal is het taalvermogen een metalinguïstisch creatief vermogen dat tekenanalyserend en tekenconstituerend is. Dit taalvermogen kan taal als conventioneel systeem veranderen en nieuwe taal scheppen. Deze interpretatie van taalvermogen (faculté du langage) impliceert in tegenstelling tot het statische generatieve concept taalvermogen, bewustzijn van taalkennis en taalgebruik.⁶

Taal als product van de parole (het taalgebruik) is echter een statisch concept met drie aspecten: een persoonlijk, een sociaal en een instrumenteel aspect. Het sociale

5 Betekenis is hier een synoniem voor interpretatie.

6 Het taalvermogen in de generatieve grammatica (de linguïstische competentie) is niet toegankelijk voor introspectie, omdat het mechanisch abstracte zinsstructuren genereert.

aspect komt tot uitdrukking in de interactie van individuen onderling en van het individu met de taal van de gemeenschap, het instrumentele aspect is het gebruik maken van taal om uitdrukking te geven aan gedachten en gevoelens waardoor taal betekenis kenbaar maakt.

Het persoonlijke aspect komt tot uitdrukking in het begrip *benoemen*. Bij benoemen legt een individu een relatie tussen een voorstelling in de geest, het geziene of het doorleefde en de vormgeving daarvan in woorden. De woorden drukken het geziene beeld uit en roepen de werkelijkheidsbeleving op waarin de spreker de luisteraar wil betrekken.

De concrete werkelijkheid van het gespreks- of tekstdomein wordt in een perspectief geplaatst, waardoor de luisteraar de bedoelde interpretatie kan afleiden. De door de spreker of schrijver bedoelde visie op de werkelijkheid wordt ervaarbaar gemaakt door de woordkeuze en de manier waarop verwijzingen worden gebruikt.⁷ Benoemen is een taalhandeling, die taalbeschouwing vooronderstelt: de werkzaamheid van het taalconstituerende vermogen, de faculté du langage. Er zijn in feite twee taalscheppende handelingen: een naam geven aan een nieuw concept en betekenis geven, het toekennen van een nieuwe betekenis (of interpretatie) aan een bestaande uitdrukking (een woord of een uiting).⁸

Koefoed wijst erop dat het bewuste leren van taalregels bij het verwerven van een tweede taal aantoonde dat ook veel taalregels toegankelijk zijn voor introspectie.⁹ Het persoonlijke aspect is onlosmakelijk verweven met het sociale aspect van taal. Beide maken gebruik van het instrumentele aspect: het hanteren van de taalmiddelen.

3.2.3 Een gemotiveerde keuze voor taalgebruik

In de etnolinguïstische traditie waarin Koefoed past, is taal in de eerste plaats een cultureel fenomeen dat mede door die culturele inbedding een grote flexibiliteit bezit. Bij het spreken over de werkelijkheid selecteert de taalgebruiker woorden en gebruikt taalregels en strategieën om uitingen te vormen die overeenstemmen met zijn communicatieve behoefte. Hij heeft de mogelijkheid daarin creatief en expressief te zijn. In deze visie op taal gaat het om de relatie tussen de betekenissen die taal draagt (de benoemingen), het domein in de werkelijkheid waarop de benoeming betrekking heeft en de voorstellingen (de conceptualisaties) in het hoofd van de taalgebruiker, d.w.z. de inter-

7 In 1.6.2 en 7.4. werk ik deze deiktische aspecten verder uit.

8 Vgl. de betekenisstheorie die in 7.5.4.1 wordt besproken en de relatie tussen betekenis en interpretatie in 1.6.3.

9 Koefoed (1993) past het concept *benoemen* in het bijzonder toe op woorden. Schermer-Vermeer (1995) meent dat de theorie evenzeer opgaat voor syntactische constructies. Daarmee is een motivering gegeven voor het gebruik van strategieën naast onveranderlijke taalregels. Zie 7.5.5.

pretaties van de benoemde entiteit, situatie of een stand van zaken die de taalgebruiker overdraagt.¹⁰

In de sociocultureel-linguïstische benadering komen drie principes die in taal zijn vervat tot hun recht: de aandacht voor cognitie, voor aspecten van socioculturele aard en voor bewustwording.

De aandacht voor cognitie blijkt uit de plaats die conceptualisaties hebben in het taalgebruiksproces, de aspecten van socioculturele aard zijn bepalend voor de flexibiliteit en creativiteit die taalgebruikers aan de dag leggen bij de vormgeving van uitingen en het aspect van bewustwording is het gevolg van de werking van het creatieve taalvermogen dat de introspectieve momenten bij het taalgebruik verklaart.

De sociocultureel-linguïstische visie op het verschijnsel taal biedt daarom uitzicht op een theoretische verantwoording van kennis van taal, die recht doet aan de verschillende facetten van het taalgebruik zoals dat in de alledaagse taalwerkelijkheid van mensen functioneert. Ik kies daarom deze benadering als taaltheoretisch uitgangspunt voor de fundamenteën voor taalbeschouwing, een concept dat in hoofdstuk 1 werd geïntroduceerd en dat in hoofdstuk 7 wordt uitgewerkt.

Het gekozen sociocultureel-linguïstische kader maakt het noodzakelijk een aantal veelgebruikte linguïstische begrippen vanuit de optiek van het taalgebruik te herinterpreteren (3.2.4) en de posities van taalkundige vorming, grammatica en taalbeschouwing in het onderwijs Nederlands te analyseren om de verhouding tussen de deelgebieden van TON te kunnen vaststellen (3.3).

3.2.4 Enkele begrippen vanuit het taalgebruik geïnterpreteerd

Ik interpreteer of herinterpreteer in 3.2.4 een aantal veelgebruikte taalkundige begrippen in het sociocultureel-linguïstische kader.

Taal en cultuur

Cultuur in de betekenis van beschaving (Van Dale 1999) is een begrip dat sterk geassocieerd wordt met de ontwikkeling die de mens in de loop van de eeuwen doorgemaakt heeft. Het heeft een universele reikwijdte en is bovendien verbonden met de bovenlagen in samenlevingen. Deze worden immers geacht belangstelling te hebben voor wat in musea en bibliotheken is bijeengebracht, voor overgeleverde waarden en normen, voor het ware, goede en schone. Zij zijn de erfgenamen van de eeuwenoude cultuur in het westen. Over oude beschavingen in andere landen spreken we in vergelijkbare termen.

Deze tamelijk statische invulling van het begrip cultuur heeft concurrentie gekregen van enkele varianten, waarvan er één duidelijk maakt dat cultuur het werk is van men-

¹⁰ Palmer (1996) noemt een dergelijke benadering: culturele linguïstiek. Ik handhaaf de term: socioculturele benadering, omdat die term beter aansluit bij verschillende benaderingen in het talenonderwijs en in de door mij geraadpleegde literatuur.

sen en een relatie onderhoudt met de veranderingen die zich in het leven van elk mens voltrekken. De cultuur kan worden gezien als een leerproces voor de mensheid. 'Dat houdt in dat de culturele ontwikkeling zich niet buiten ons voltrekt, maar dat de mens zelf een strategie voor cultuur moet vinden' (Van Peursen 1992, 8).

Cultuur dus als activiteit, als zingevend antwoord op de werkelijkheid van de mens. Deze omschrijving betekent ook dat cultuur verbonden is met de domeinen waarbinnen de mens functioneert.¹¹

Een klassieke vraag is of taal een natuur- dan wel een cultuurproduct is. Sedert de publicaties van Sapir en van Whorf legt men in sommige kringen sterk de nadruk op taal als cultuurproduct.¹² Koefoed (1993, 41) heeft de oervraag beantwoord met de uitspraak: 'Alles aan taal is natuur en alles aan taal is cultuur: taal is een van de producten van de mens als van nature cultureel en dus cultuur-scheppend wezen'. Taal als cultuurproduct heeft twee aspecten: taal is middel (instrument) voor het denken en de communicatie en taal is een belangrijke basis voor de menselijke identiteitsbeleving.

De gecompliceerde verhouding tussen taal, mens en cultuur

Volgens Van Peursen (1968) impliceert iedere taal een visie op de wereld, een waardering van de wereld en een interpretatie van de wereld. De hypothese van de linguïstische relativiteit werd aanvankelijk gedacht als een stellige formulering over de samenhang van taal en wereldbeeld. Vrij geformuleerd naar Whorf (1956): De taal die een volk spreekt bepaalt het wereldbeeld en het denken van dat volk. Deze opvatting is in de loop van de tijd steeds verder afgezwakt. In de whorfiaanse visie was de taal van een volk een homogeen geheel.

In de loop van de tijd differentieerde de relatie tussen de taal die men spreekt en de wijze waarop men over de werkelijkheid denkt, steeds verder.

De denkwijze van een groep raakte verbonden met de kennis van de wereld van die groep en zelfs de persoonlijke uitdrukkingswijze impliceerde het hebben van een eigen wereldbeeld. Via deze tussenstap is het begrip wereldbeeld te verbinden met het begrip cultuur: de wijze waarop iemand zijn kennis van de wereld heeft opgebouwd weerspiegelt voor een belangrijk deel zijn culturele bagage.

Het sociolinguïstische onderzoek van Labov legt de relatie van taal en de maatschappelijke situatie van mensen bloot. Labov (1972) formuleert de hypothese dat taalvarianten gekoppeld zijn aan sociale groepen of aan spreekstijlen. Hij vervangt het starre taalsysteemdenken door de hypothese van de dynamisch opgevatte taalsystematiek. Taal-in-gebruik is een flexibel, heterogeen menselijk verschijnsel. Als taal de maatschappelijke situatie van mensen weerspiegelt, is taal ook vanuit deze invalshoek te verbinden met cultuur.

¹¹ Een degeneratie van het begrip cultuur vinden we in *bedrijfscultuur*, voor de wijze waarop in een bedrijf de normen voor omgangsvormen en de presentatie naar buiten zijn vastgelegd.

¹² Alle bronnen gaan overigens terug op het werk van Von Humboldt, in het bijzonder op *Schriften zur Sprachphilosophie*.

In de sociaal-antropologische visie op de mens en zijn sociale omgeving, zoals onder andere gerepresenteerd door *The ethnography of speaking* (Hymes 1968), zijn talen onderdeel van culturen. Hymes vat een cultuur op als een complex van normen en waarden dat bepaalt hoe groepen mensen hun samenleving vormgeven. Deze opvatting vormt de essentie van het in hoofdstuk 3 gehanteerde cultuurbegrip.

Elke cultuur of culturele groep heeft zijn eigen normen, regels en gewoontes ten aanzien van het omgaan met taal. Ze omvatten rechten en verplichtingen van diverse categorieën taalgebruikers bij deelneming aan taalgebruikssituaties, ze betreffen de mate van directheid of indirectheid in taalgebruik, het omgaan met taboes, de waardering van het tonen van emotionaliteit en de interpretatie van zwijgen. Bij het interpreteren en beoordelen van het taalgebruik van anderen hanteren leden van een gemeenschap dergelijke conventies onbewust.

Taal als cultuurbezit van een gemeenschap maakt het mensen mogelijk hun ervaringen te interpreteren en hun interpretaties uit te wisselen met anderen. Doordat mensen voortdurend taal interpreteren, zijn zij in staat hun taal te veranderen. In de woorden van Koefoed: 'De mens dient de taal, hij is degen die de taal als cultuurgoed "doorsluis" en daarbij vernieuwt'.¹³

Moedertaal en standaardtaal: onbruikbare begrippen in het onderwijs

In veel didactische publicaties over onderwijs Nederlands wordt de term *moedertaal* gebruikt, maar *moedertaal* is alleen bruikbaar voor de mondeling verworven taal die kinderen thuis leren spreken. In de loop van de tijd bouwt men een repertoire aan varianten op, het individuele equivalent van de algemene taal. Als men ervan uit gaat dat ook de homogene gedachte standaardtaal niet bestaat, maar voor elk individu bestaat uit 'zijn eigen taal', het repertoire van varianten voor uiteenlopende gebruikssituaties, is het beter *moedertaalonderwijs* te vervangen door *taalonderwijs*.

Taalsysteem en taalgebruik, zin en uiting

Het uitgangspunt: kennis van taal te interpreteren vanuit het perspectief van het taalgebruik, heeft consequenties voor de betekenis die aan termen als taalsysteem, taalgebruik, zin en uiting wordt toegekend en voor de verhoudingen tussen deze begrippen.

Taalsysteem en taalgebruik

Taal kan alleen als een strikt regelmatig en autonoom regelsysteem worden opgevat, als men abstraheert van het concrete taalgebruik, de historische ontwikkeling van taal en de menselijke cognitieve taalverwerking. Chomsky kiest ervoor linguïstische theorievorming betrekking te laten hebben op

¹³ Zie het voorwoord van Koefoed (1993).

'an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions,(...), in applying his knowledge of the language in actual performance' (Chomsky 1965, 3).

Voor het bestuderen van taal als sociaal object is het evenwel noodzakelijk een socio-cultureel-linguïstisch kader te kiezen. Binnen zo'n kader is het meer verantwoord de systematiek in taal te relativeren en van systematische aspecten van taal te spreken.

Taalgebruik impliceert dat rekening gehouden wordt met linguïstische en niet-linguïstische eigenschappen van uitingen en met taalregels of liever strategieën die de variatie in de vormgeving van uitingen verantwoorden. Als de taalgebruiker zijn taalvermogen kan gebruiken om taalregels of -normen te veranderen, betekent dat, dat hij keuzes kan maken. Hij past dan geen regels toe, maar strategieën en hij beoordeelt daarbij zijn taaluitingen op relevantie.¹⁴ De grondslag voor het 'niet-manipuleerbare' gedeelte van onze taalregels is vanzelfsprekend de abstracte taalkundige competentie, de algemene en onbewuste 'rekenkundige' component van onze taalkennis, die de vooronderstelling van het bestaan van volledige zinnen (of proposities) mogelijk maakt. Het bewuste of bewust te maken deel van onze kennis van taal, de kennis van woorden en van patroonvorming (strategietoepassing binnen zekere grenzen), is voor het inzicht in het gebruik van taal in situaties belangrijker dan het in principe ontoegankelijke deel, dat de grenzen van variatie in patroonvorming bepaalt.

Daarnaast vormt het principe van relevantie een krachtig argument voor het opheffen van de sterke tegenstelling tussen taalsysteem en taalgebruik. Dit principe maakt het mogelijk de vormgeving en de interpretatie van elke uiting te verklaren.

In een tweezijdige activiteit¹⁵ wordt informatie gecommuniceerd. De betrokken taaluitingen zijn dragers van gedachten, vooronderstellingen en implicaties. In het formuleerproces drukt de taalgebruiker slechts gedeelten uit van wat hij wil communiceren. Hij gebruikt daarbij betekenischema's die hij kent. Deze selectieactiviteit veronderstelt dat er op conceptueel niveau een nauwe relatie bestaat tussen taalsysteem, taalgebruik en het gebruik maken van situationele of contextuele gegevens.

De grammatica beschrijft de kennis van de taalgebruiker en hoe deze zijn taal gebruikt. De traditionele zinsgrammatica laat een reeks belangrijke eigenschappen van het taalgebruik buiten beschouwing. Dat zijn: betekenisaspecten; de interactionele aspecten van het taalgebruik, te specificeren als de wijze waarop een spreker, gegeven de complexiteit van situatie of context, vorm geeft aan zijn geconcipieerde voorstelling

14 Onder strategie versta ik de werkwijze die iemand toepast wanneer hij, rekening houdend met een reeks variabele voorwaarden, verschillende gegevens op systematische wijze combineert en daar een conclusie uit afleidt. Het zich bewust zijn van het eigen taalgebruik en het controleren van benoemingen en uitspraken is taalbeschouwing. De term relevantie is ontleend aan Sperber en Wilson (1995), zie 3.4.1.

15 Of joint action, (Clark 1997³).

van zaken in de werkelijkheid; de manier waarop de spreker inspeelt op de verwachting van de hoorder, diens voorkennis en diens inferentie- en interpretatievermogen. De traditionele grammatica kan niet beschrijven hoe de bedoelde informatie in de vormgeving die de spreker heeft gekozen, samenhangt met de conceptuele, interactionele en situationele eigenschappen van het taalgebruik.

De oorzaak daarvan is dat de traditionele grammatica uitgaat van een scherp onderscheid tussen taalsysteem en taalgebruik en voornamelijk belangstelling heeft voor de taalsystematische aspecten van de zin. Binnen het sociocultureel-linguïstische kader heeft het taalgebruik prioriteit. Om recht te kunnen doen aan de verschillende aspecten van het taalgebruik moet de grammatica meer omvatten dan de zin en moet de regeltant van de taal ruimer en flexibeler worden opgevat. De sociocultureel-linguïstische visie op het taalvermogen en de taalkennis van de taalgebruiker is om deze redenen een beter uitgangspunt voor het opstellen van een grammatica voor het taalgebruik (een taalgebruiksgrammatica).

Zin en uiting

Een interessante illustratie van de problematiek van zin en uiting is te vinden in Sturm (1986). Op de vraag 'Zeg, heb je dat nieuwtje over Jansen gehoord?' en de wedervraag: 'Welke Jansen?' kan het antwoord luiden: 'Dé!' Sturm beschouwt dit antwoord als een complete uiting, als een zin.¹⁶

Beschouwd vanuit een benadering die concrete taaluitingen als vertrekpunt heeft, is deze voorstelling van wat een zin is, even onbruikbaar als de chomskyaanse opvatting dat een zin een hiërarchisch geheel van structurele kenmerken is, los van de concrete gebruikssituatie.

Het antwoord 'Dé!' op de gestelde vraag is een situatieafhankelijke uiting, die aan de gesprekspartner precies de relevante informatie geeft waar hij om vraagt. Het is geen zin, maar een uiting. Het gegeven antwoord is eventueel op te vatten als het onderdeel van een vooronderstelde zin met de grootste informatieve kracht.¹⁷ Maar wat is dan wel een zin? En hoe is een zin gerelateerd aan een uiting?

Het sociocultureel-linguïstische kader maakt het mogelijk aan het begrip zin een specifieke invulling te geven.¹⁸ Ik vervang de tweedeling uiting en zin door een functionele driedeling. De drie begrippen zijn: de basisvorm die het semantische schema van een zinsvorm representeert, het basispatroon dat de zinsvorm vertegenwoordigt die het

¹⁶ Sturm werkt enerzijds binnen het generatieve taaltheoretische kader en sluit anderzijds aan bij A.W. de Groot (1949, 1964). Het zinsbegrip van De Groot is gebaseerd op het taalsysteemdenken en op de hypothese van de autonome syntaxis. Beide denkbelden sluiten de invloed uit van niet-linguïstische factoren op taaluitingen.

¹⁷ Binnen een topic-focus benadering de nieuwe informatie met focusfunctie.

¹⁸ Ik sluit nadrukkelijk het begrip volzin uit. De volzin is binnen het kader van een rationalistische theorie de complexe weergave in taal van een complexe gedachte.

product is van algemene taalregels en de uiting, die het product is van de interpretatie van de invloed van niet-linguïstische factoren op het basispatroon.¹⁹ De zinsvorm is de structurele uitwerking van het semantische werkwoordschema dat ten grondslag ligt aan een bepaald type uiting, namelijk de uiting met één centraal werkwoordpatroon. Bijwoordelijke bijzinnen zijn zinsvormen, zelfstandige teksteenheden die met een hoofdzin kunnen worden gecombineerd tot een complexe zin.²⁰

Zinsvorm is een kunstmatig begrip dat gebruikt kan worden als ijkpunt bij het analyseren van de uiting. In de praktijk is bij het formuleren van een uiting de werking van strategieën immers nauwelijks te scheiden van de werking van de algemene regels.

De complete zinsvorm is een abstractie, maar één die valt binnen de bewuste ervaring van de taalgebruiker: de taalgebruiker kan namelijk zonder aarzeling een volledig antwoord geven op de vraag: 'Wat bedoel je precies?'

Met een uiting refereert een taalgebruiker aan een stand van zaken in een domein van een mogelijke of reële werkelijkheid. Sommige uitingen kunnen begrepen worden als 'onvolledige zinnen'. Een 'volledig gemaakte' uiting in context komt sterk overeen met de zinsvorm.

De uiting wordt geconcipieerd als onderdeel van een tekstplan (een geordend gesprek- of schrijffoornemen). Tot de conceptuele structuur van een toekomstige uiting behoort ook de verwijzing naar de interpersoonlijke en situationele omstandigheden van de bedoelde stand van zaken. Met dit complex kan een spreker aan de hoorder informatie kenbaar maken, betekenis interpreteren en uitdrukken. In de uiting is de informatie (het thema) verankerd in een situatie of context. Een uiting kan in principe een reeks betekenisrepresentaties weergeven. Welke van de mogelijke betekenisrepresentaties bedoeld is, kan de hoorder afleiden uit de omstandigheden waaronder de uiting wordt uitgesproken en uit de mate van overeenstemming die tussen spreker en hoorder bestaat.²¹

De uiting is de concrete weergave van de conceptualisatie. Deze kan, gegeven de context en het interactiepatroon waarbinnen zij geuit wordt, de vorm aannemen van een enkel woord, een woordcombinatie, een zinsvorm of een complexe zin.

In welke mate een uiting de volledige zinsvorm moet hebben om begrepen te worden, hangt af van wat er eerder is gezegd in het gesprek, van welke informatie spreker en hoorder delen en van welke elementen van de informatie op het moment van contact relevant zijn. In de interactie van de taalgebruikers op het spreekmoment wordt de mate van de gewenste volledigheid bepaald. De vormgeving van de uiting is het gevolg van de wisselwerking tussen linguïstische en niet-linguïstische factoren die op het spreekmoment een rol spelen.

19 Zie 1.6.4 en 1.7 en de bespreking van het model van de functionele grammatica in hoofdstuk 6.

20 Ik verwijs naar uiteenzettingen over uitingen in de hoofdstukken 1, 5 en 7.

21 Sperber en Wilson (1995, 9), zie ook Clark (1997).

Relevante informatie is de meest effectieve informatie, dat wil zeggen de informatie die, gegeven de uiting in een context of situatie, de sterkste verwijzende of sterkste emotionele kracht heeft. Zulke informatie maakt de intentie achter de verwijzing zichtbaar of afleidbaar. Verwijzen is een taalhandeling. In een concrete situatie garandeert de taalhandeling 'verwijzen' dat de verstrekte informatie relevant is. Sperber en Wilson (1995, 50) noemen dit gegeven het principe van relevantie. De meest relevante informatie is de informatie met het hoofddaccent. De relevante informatie wordt vastgesteld in relatie tot wat de gesprekspartners weten en verwachten.

Hoe groter het aandeel van de bekende informatie in de context van een uiting is, hoe minder gegevens de uiting nodig heeft om informatief te zijn. Het lidwoord *de* kan al voldoende zijn om aan de hoorder duidelijk te maken wat bedoeld wordt.

De context of situatie kan betekenselementen uit een volledig zinspatroon die volgens de spreker aan de hoorder bekend zijn, als het ware 'overnemen'. De spreker hoeft dan nog slechts die informatie te noemen, die hij relevant acht voor het tot stand brengen van begrip bij zijn gesprekspartner.²²

Bij een uiting die de eenheid van informatie van de bijbehorende zin niet volledig maar slechts ten dele weergeeft, speelt in veel gevallen de volledige zinsinhoud op de achtergrond een rol, zowel bij de spreker als bij hoorder. De volledige inhoud is vanzelfsprekend en blijft voorondersteld in de gegeven context.

Op de vraag: 'Wie heb je gisteren gezien?' is een volledig antwoord: 'Gisteren heb ik Kees gezien' (of nog neutraler: 'Ik heb gisteren Kees gezien'). Zo'n uiting is sterk redundant en inefficiënt. Relevant en efficiënt is slechts het antwoord: 'Kees'. Dat dit antwoord als een volledig antwoord wordt opgevat, blijkt wanneer de volledige zinsvorm de reactie is op de vraag van de hoorder: 'Wat zei je?' Andersom kan de hoorder controleren of hij het goed begrepen heeft door te vragen: 'Zei je dat je gisteren Kees hebt gezien?' Dan kan alsnog een volledige zinvorm als antwoord volgen (een echozin).

Wat de hoorder afleidt uit een enkel woord kan berusten op de veronderstelde structuur van het basispatroon. Afhankelijk van de intentie van de spreker kan elk element in een zinsvorm dienst doen als relevante informatie en alleen overblijven.

Zin(svorm) en uiting zijn in het sociocultureel-linguïstische kader nauw met elkaar verbonden. Hun wederzijdse afhankelijkheid berust op de samenhang in een gesprek of tekst, op de aanname van het basispatroon, dat uitgaat van de betekenis van het werkwoord en van de invloed van niet-linguïstische factoren op de vormgeving van de bedoelde informatie.

Deze redenering berust op het principe van de psychische langue, dat de spreker in staat stelt zijn woorden te kiezen en zijn uitingen aan te passen aan zijn voorstelling van de waargenomen werkelijkheid.

22 Sperber en Wilson (1995) brengen een wijziging aan in de theorie van Grice. Het principe van cooperatie achten zij niet de belangrijkste factor in het taalgebruik. Clark (1997) ziet het anders. Volgens hem is coordinatie de kern van alle taalactiviteiten.

De spreker beschikt over een groot aantal linguïstische middelen om de betekenis die hij met een gegeven zinspatroon wil uitdrukken, vorm te geven. Onderwijs in zinsanalyse en zinsopbouw zijn gediend met inzicht in de flexibele relatie tussen basisvorm, basispatroon, zinsvorm en uiting.

Hoe groot is het verschil tussen spreektaal en schrijftaal?

De behandeling van uiting en zin gaat stilzwijgend uit van gesproken taal als basis voor de bestudering van taalgebruik. Bij gesproken taal gaat het immers om het effect van situatie en interactie op de vorm van de uiting waardoor implicaties optreden en er in vergelijking met het basispatroon zinslementen ontbreken.

Afgezien van het veelvuldige gebruik van complexe zinnen in schrijftaal, komt het basispatroon ('de grammaticale enkelvoudige zin') dicht in de buurt van de geformuleerde uiting in de schrijftaal. Schrijftaal houdt rekening met een voor de lezer niet direct waarneembare situatie. Er is bovendien sprake van indirecte communicatie: tussen de communicatoren bestaat afstand in tijd en plaats. Een schrijver weet niet altijd genoeg van de achtergrond van zijn lezer en kent diens socioculturele normen en waarden niet altijd voldoende. De geschreven taalvorm houdt rekening met deze gegevens. Schrijftaal wordt aangeleerd op school. Dat kan worden opgevat als het leren gebruiken van je eigen taal in een ander medium. Leerlingen leren rekening houden met de afwezige aangeschrevene, leren afstand te nemen tot hun eigen schrijfproduct en leren spellingconventies te gebruiken. Maar wordt daardoor schrijftaal een andere taalsoort dan spreektaal?

Verhoeven (1990) betoogt dat er tussen gesproken en geschreven taal verschillen bestaan die als logische consequentie stilistische verschillen tussen spreek- en schrijftaal opleveren. De verschillen hangen samen met het zinsaccent in gesproken taal, de afwezigheid van een lezer, de mogelijkheid bij het schrijven langere zinnen te produceren, waardoor schrijftaal efficiënter zou zijn. Geschreven taal is gekoppeld aan hogere vormen van taalgebruik, past in een hoogwaardige culturele traditie en moet voldoen aan de cultureel bepaalde normen voor goed taalgebruik (taalverzorging), een heldere en aantrekkelijke stijl, aan het genre aangepaste taalvormen en aan een scala aan communicatieve functies (Verhoeven en Wekking 1991).

Verhoeven en Wekking stellen dat er onderscheid gemaakt moet worden tussen een schrijftaal- en een spreektaalcultuur. Deze aanbeveling slaat op taalgebruik in hoogontwikkelde kringen, waarbij geldt dat er snel veel informatie uit voornamelijk zakelijk geformuleerde teksten verwerkt moet worden. De benadering leidt niet tot inzicht in mondeling of schriftelijk taalgebruik in dagelijkse situaties, noch in de problematiek van het leren schrijven en de rol die kennis van taal daarbij speelt.

Van de Gein (1991) betoogt dat kinderen die leren schrijven zomaar opschrijven wat in hen opkomt, zonder distantie tot en reflectie op het geschrevene. Leren schrijven betekent het aanleren van de standaardschrijftaal, voor leerlingen een vreemde taal. Zij moeten leren zinnen te schrijven. 'Eén van de meest opvallende verschillen [met

spreektaal] is de aanwezigheid van zinnen in schrifttaal' (o.c., 154). Grammatica in de betekenis van zinsopbouwonderwijs is volgens haar het aangewezen middel om leerlingen bewust te maken van de eigenschappen van schrifttaalzinnen. Door een cursus in zinsbouwonderwijs zullen leerlingen 'meer en meer de taal die zij spreken en de taal die zij schrijven van elkaar willen laten verschillen' (o.c., 154).

Het is niet waar dat kinderen niet in zinnen spreken. Er zijn in de dagelijkse omgang met heel jonge kinderen voorbeelden te over van soms ingewikkelde zinnen, zoals: 'Dit is het doosje dat Evelien zei dat ik mocht hebben' (4 jaar). Kinderen zijn zeer efficiënte sprekers: ze maken sterk gebruik van het principe van relevantie. Soms mede doordat ze nog maar een beperkt vocabulaire hebben of een beperkte geheugenspanne.²³ De opvatting dat kinderen niet in zinnen spreken, vloeit voort uit een te grote nadruk op de zinsvorm, waardoor het belang van de uiting op de achtergrond blijft.

Tenslotte houdt de door Van de Gein gepresenteerde visie op taal van jonge kinderen geen rekening met de altijd werkzame faculté du langage, die voor een continu proces van taalbeschouwing en evaluatie zorgt. Ook kinderen weten wat ze zeggen, al zijn ze zich niet altijd bewust van de structurele patronen waarin ze hun gedachten formuleren. Scholing is in de eerste plaats nodig om te leren schrijven en als leerlingen zich bewust worden van de mogelijkheid het geschrevene stilistisch te verfijnen is dat meegenomen, maar stilistische nuancering is een onderwerp van latere zorg.²⁴

De relatie tussen spreek- en schrifttaal

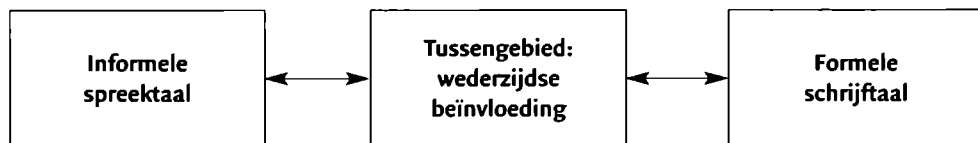
Uit mijn betoog over zin en uiting is af te leiden dat binnen het sociocultureel-linguïstische kader uiting en zin een andere verhouding tot elkaar hebben dan in het algemeen wordt aangenomen en dat schrifttaal je eigen taal in een ander medium is. De eigen taal is immers een verzameling van in zeer uiteenlopende situaties bruikbare taal. In elke situatie beslist de taalgebruiker hoe expliciet hij zal moeten of willen zijn en hoe hij zal formuleren. Gesproken of geschreven, dat maakt geen essentieel verschil.

In de genoemde literatuur lijkt men uit te gaan van een tamelijk scherp onderscheid tussen spreek- en schrifttaal. Er is echter eerder sprake van een glijdende schaal van informeel mondeling via formeel mondeling, informeel schriftelijk naar formeel schriftelijk taalgebruik. Het formeel mondelinge en het informeel schriftelijke taalgebruik behoren tot het tussengebied waarin de wederzijdse beïnvloeding maximaal is. In een roman komen levensechte dialogen voor, in spreektaal formele en conceptueel complexe uitdrukkingen.

Voor de ontwikkeling van het tussengebied is scholing van eminent belang, zowel voor de ontwikkeling van de mondelinge als voor de schriftelijke taalbeheersing. De volgende figuur beeldt de flexibele relatie tussen spreek- en schrifttaal uit.

²³ Zie Schaerlaekens en Gillis (1987). Het voorbeeld is van Geert Koefoed. Twee voorbeelden van een tweejarige: 'Wat heeft dat kindje?' En 'Anne vindt mooi (bij het betreden van een nieuw huis)

²⁴ Zie ook 7.5.6



Figuur 3.1 De relatie tussen spreek- en schrijftaal

Bij mondeling taalgebruik gaat het grotendeels om dezelfde kennis en conceptuele vermogens als bij schriftelijk taalgebruik. Bij mondeling taalgebruik (bij monologen en gesprekken) geldt ook dat er een tekstplan aan het taalgebruik ten grondslag ligt. Doelgericht mondeling taalgebruik wordt voorbereid. De grote lijn van het verloop wordt van te voren overdacht, de kernpunten en formuleringen voorgeformuleerd, hetzij in gedachten, hetzij in de vorm van aantekeningen.

De punten waarin schriftelijk van mondeling taalgebruik verschilt, zijn terug te voeren op het rekening houden met de afwezigheid van de gesprekspartner en de noodzaak situationele factoren te benoemen. In spreektaal heeft de aanwezigheid van situationele factoren juist een graad van implicietheid tot gevolg. Tot het gebruik van spreektaal behoren interactionele hints die de voortgang in dialogen markeren, het gebruik van het 'halve woord' en van 'chunks'. De interpretatie ervan heeft alles te maken met de invloed van de socioculturele achtergrond van de gesprekspartners waardoor bijvoorbeeld ten behoeve van gezichtszorg²⁵ indirectheid in mondeling taalgebruik dominant is.

De verschillen die ontstaan doordat er bij spreken minder denktijd is en er bij schrijven meer rekening met de afwezige lezer gehouden moet worden, zijn marginaal, omdat ze berusten op verschillen in omstandigheden. Bij een ontmoeting van gesprekspartners is er sprake van direct contact, terwijl bij schrijftaalgebruik het contact zich afspeelt in de voorstelling van de schrijver.

3.2.5 Samenvatting

In 3.2 heb ik aangegeven waarom de generatief-taalkundige visie op taal anders dan de sociocultureel-linguïstische visie op taal niet een passend kader kan vormen voor een taalkundige interpretatie van kennis van taal en van taalbeschouwing.

Taal is zowel een universeel-cognitieve kwaliteit van de mens als een sociaal verschijnsel vanwege de verankering in een gemeenschap en dus in de cultuur waartoe men behoort. Het taalgebruik van alledag kan daarom niet worden beschreven en verklaard door de generatieve taalwetenschap, maar wel in een theoretisch kader dat uitgaat van een functionele interpretatie van taal.

²⁵ Gezichtszorg is het voorkomen van gezichtsverlies.

In een functionele interpretatie van taal heeft elke vorm van taalgebruik een semantisch-conceptuele basis. Dat houdt in dat uitingen niet te interpreteren zijn buiten de situatie of context waarop de conceptualisatie betrekking heeft. Dat houdt verder in dat uitingen tot stand komen door interferentie van algemene taalregels met strategieën die de invloed van het complex van socioculturele factoren op de vormgeving van het taalgebruik verantwoorden. Dat houdt tenslotte in dat uitingen indicaties bevatten van de verschillende factoren die een rol spelen bij het formuleren van de bedoelde informatie. In de functionele interpretatie van taal die wordt uitgewerkt in een sociocultureel-linguïstische theorie, wordt recht gedaan aan de intrinsieke invloed van drie principes in taal (3.1). De conceptuele basis van uitingen representeert de cognitieve invloed; interactie, situatie en context vertegenwoordigen de socioculturele invloed en de rol van het taalvermogen dat bewuste keuzes van taalmiddelen mogelijk maakt, representeert het principe van bewustwording.

De beschrijving van een sociocultureel-linguïstische theorie die het mogelijk maakt de niet-linguïstische invloeden op het taalgebruik linguïstisch te verantwoorden, ontleen ik aan Koefoed (1993). In de onderbouwing van zijn theorie neemt Koefoed het werk van De Saussure als vertrekpunt. Hij nuanceert echter het saussuriaanse begrip *faculté du langage* en de oppositie tussen *langue* en *parole*. Deze nuancering maakt het nodig de betekenisverhoudingen te herzien van een reeks oppositionele begrippen: taal en cultuur, taal en moedertaal, taalsysteem en taalgebruik, zin en uiting, spreektaal en schrijftaal. Het geschetste theoretische kader dat prioriteit geeft aan het taalgebruik boven het taalsysteem, lijkt een zeer geschikte basis voor de beschrijving van kennis van taal in samenhang met taalbeschouwing. Het interpreteren van de eigenschappen van taalgebruik vanuit de sociocultureel-linguïstische theorie maakt het ook mogelijk de uiteenlopende opvattingen over onderwijs Nederlands die in hoofdstuk 2 werden gesignaleerd, dichter bij elkaar te brengen.

3.3 Taalkundige vorming, grammatica en taalbeschouwing

In 3.3 en 3.4 geef ik mijn standpunten over onderwijs in taal. De standpuntbepaling in 3.3 heeft betrekking op taalkunde, grammatica, taalbeschouwing en de verhouding tussen deze deelgebieden van TON.

Ik geef eerst een motivering voor taalkundige vorming (3.3.1), daarna ga ik in op enkele interpretaties van de zinsgrammatica en beoordeel de besproken grammatica's vanuit het taalgebruik (3.3.2). In 3.3.3 behandel ik enkele opvattingen over taalbeschouwing en ga ik in op facetten van taalbeschouwing die verheldering behoeven. Tenslotte baken ik taalculturele vorming af van taalbeschouwing en breng grammatica in verband met taalbeschouwing (3.3.4).

3.3.1 Taalkundige vorming

In 2.3 besprak ik de voorstellen om taalkunde als vakonderdeel Nederlands in de school te introduceren. Het voorstel in het CVEN-rapport (1991) om taalkunde in het curriculum van de tweede fase op te nemen werd sterk bekritiseerd, onder andere omdat volgens enkele didactici de vooronderstellingen niet helder waren en de relatie tussen vakwetenschap en onderwijs niet was geïntegreerd (Van de Ven 1996, 455, 470 en volgende).

3.3.1.1 Wetenschap en onderwijs

De verhouding tussen een wetenschappelijke discipline en het bijbehorende onderwijsgebied

Sinds het midden van de jaren vijftig besteden opleidingen Nederlands en Algemene Taalwetenschap veel aandacht aan de generatieve grammatica (Chomsky 1957 en later). Het gevolg is een sterke preoccupatie met het generatieve gedachtegoed bij abiturienten van deze opleidingen.

Beoefenaren van de generatieve grammatica leggen de nadruk op de universele en structurele aspecten van taal. De systematiek van formele taalregels verdringt de aandacht voor semantische eigenschappen van taal en de genuanceerdheid die taalgebruik in situaties kenmerkt. Voor taalbeheersers en didactici die opereren vanuit praktijkbehoefte van het onderwijs, is het toepassen van deze abstracte inzichten op het denken over taal verwerpelijk.

Het is echter evident dat wetenschappelijk onderzoek een voortrekkersrol speelt in de ontwikkeling van onderwijsbare kennis. Er bestaat geen enkel schoolvak dat niet gevoed wordt vanuit bijbehorende wetenschappelijke bronnen. Dat geldt voor al lang bestaande, maar ook voor de nieuwe disciplines, zoals onderwijskunde en didactiek. Een voorbeeld van toepassing van onderwijskunde bij Nederlands is Hulshof (1997), dat in aansluiting bij Lowijk en Verloop (1995) een vakgerichte uitwerking geeft voor (aanstaande) leraren Nederlands. Onder andere CVEN (1991, 108), Braet (1992, 200), De Vries (1982, 66) en Van de Ven (1996, 190) wijzen echter een klakkeloos toepassen van wetenschappelijke kennis in het voortgezet onderwijs af.

Wat voor het onderwijs bruikbare kennis is, wordt voor een deel gevonden via toegepast wetenschappelijk onderzoek. Voor een ander deel maakt 'de praktijk' met behulp van de interpretatieve methoden een selectie uit wat de wetenschap te bieden heeft en stelt daaruit een samenhangend onderwijsprogramma samen. Dat programma is aangepast aan de mogelijkheden van de leerlingen in het betreffende schooltype. De praktijk bepaalt in dit geval wat bruikbare kennis is. Een voorbeeld van zo'n werkwijze is te vinden in De Schutter (1990). Een derde weg wijst Van de Ven (1996): kennis kan worden verworven door een intensieve uitwisseling van uitkomsten van wetenschappe-

lijk onderzoek en praktijkervaring.²⁶ Het zijn verschillende wegen waarlangs voor de praktijk relevante kennis aan wetenschap kan worden ontleend

Taalkundige vorming en taalwetenschap

Wie vanuit een taal- of letterkundige achtergrond nadenkt over taalonderwijs is per definitie meer gericht op kennisoverdracht dan op de bevordering van sociale interactie door middel van taalvaardigheidsonderwijs. Een docent met een taalkundige achtergrond zoekt naar een invulling voor taalkundige vorming in het voortgezet onderwijs. Tot voor kort gold grammatica met daarnaast spelling, stijl en woordenschat als taalkundige vorming.²⁷

De ontwikkelingen van de taalwetenschap in de tweede helft van de twintigste eeuw maakten een einde aan de grammatische theorievorming die in de negentiende eeuw tot ontwikkeling was gekomen en in de eerste helft van de twintigste eeuw een proces van 'syntactisering' had doorgemaakt (Elffers en De Haan 1980). De aandacht voor formele aspecten van taal verdrong steeds meer het vroegere logisch-semanticke uitgangspunt bij taalanalyse. Het grammaticaonderwijs liep mede daardoor vast. Enkele taalkundigen gingen op zoek naar nieuwe mogelijkheden om taalkundige vorming in het onderwijs gestalte te geven. Zij zochten aansluiting bij het onderzoeksprogramma van de generatieve grammatica, een theoretisch kader dat in de loop van de jaren alleen maar een grotere afstand tot het concrete taalgebruik kreeg.²⁸ Deze pogingen onderonden felle kritiek van taalbeheersers en didactici (Bonset 1993). Het conflict blokkeert een reële beeldvorming en een reële afweging van voors en tegens over de zin van taalkundige vorming in het onderwijs

Taalkundige vorming in het onderwijs

Sinds de invoering van de basisvorming ligt de nadruk bij het vak Nederlands op de vaardigheden die de communicatie dienen. In de woorden van Verbeek (1993, 16). onder communicatief taalonderwijs verstaan we

'taalonderwijs waarin leerlingen taal gebruiken met verschillende functies in verschillende communicatieve situaties, en waarbij reflectie plaats heeft op dit taalgebruik ter verbetering van de taalvaardigheid'

²⁶ Zie behalve Van de Ven ook Veugelers en Zijlstra (1995)

²⁷ Zie de bespreking van schoolmethodes in 2.6, zie ook Verbeek (1993, 14)

²⁸ Hulshof (1971) is een voorbeeld van de toepassing van de generatieve grammatica voor het onderwijs, Nieuwenhuijsen (1995) beschrijft inleidend belangrijke aspecten van de generatieve taaltheorie als kennis over taal. Voor de ontwikkelingen in de generatieve grammatica vergelijk men De Haan, Koefoed en Des Tombes (1977), Bennis en Hoekstra (1989) en voor de laatste ontwikkelingen bijvoorbeeld Chomsky (1996), Broekhuis en Den Dikken (1993), Zwart (1995, 1997)

En ook in de tweede fase staat volgens de eindexameneisen de verbetering van de vaardigheden centraal. In zo'n benadering lijkt geen plaats te zijn voor taalkundige kennis, hoewel er, anders dan de eindexameneisen doen verwachten, in sommige methodes zowel aan zinsgrammatica als aan taalculturele vorming aandacht wordt besteed (zie 2.6.4).

Taalkundige of taalculturele vorming heeft betrekking op onderwerpen van algemeen taalcultureel belang die de interesse hebben van leerlingen, die het taalbewustzijn stimuleren of die leerlingen de kennis aanreiken om een gemotiveerd en genuanceerd standpunt in te nemen tegenover vooroordelen en taalkundige misverstanden. Voor behandeling komen onderwerpen in aanmerking over de geschiedenis van de taal, taalverandering, groepstalen, gesproken en geschreven taal, taalontwikkeling en meer-taligheid, woordenboeken, gebarentaal en kindertaal.

Door deze onderwerpen volgens een uitgekiende didactiek aan te bieden en te integreren met taalvaardigheid, in het bijzonder met studerend lezen, (het stemvorkmodel, Hendrix en Hulshof 1999), kan taalkundige vorming bijdragen aan een inhoudelijke versterking van het onderwijs Nederlands in de tweede fase, omdat de al te sterke nadruk op taalvaardigheid het schoolvak Nederlands dreigt uit te hollen tot een hulpvak voor andere vakken. Dit argument lijkt alleszins redelijk. Hulshof en Hendrix (1996, 30, 31) motiveren hun pleidooi voor taalkundige vorming als volgt:

'Taalkunde zoals dat hier door ons wordt voorgesteld, kan een meer aan de vakwetenschap verwante invulling van het schoolvak Nederlands gaan geven. Het wordt gekoppeld aan vermogens en dat betekent dan onder andere dat leerlingen op basis van eerder uit teksten opgedane kennis tot taalkundig verantwoorde uitspraken moeten komen over nieuwe taalverschijnselen en taalkwesties die aansluiten bij het eerder door hen verwerkte materiaal'.²⁹

3.3.1.2 Verheldering van enkele begrippen

De bespreking van taalkundige of taalculturele vorming levert een paar begripsproblemen op. Wat is bijvoorbeeld taalculturele kennis, wat is (taal)vermogen, wat is het verschil tussen kennis van taal en kennis over taal en hoe moeten we taalbewustzijn interpreteren? Ik bespreek deze begrippen tegen de achtergrond van de sociocultureel-linguïstische theorie.

Taalcultuur: een inhoudelijke en een instrumentele interpretatie

Taal maakt deel uit van de cultuur en kennis over taal behoort tot de inhoud van de algemene vorming, die o.a. gericht is op cultuuroverdracht en voorbereidt op deelname aan

²⁹ Zie ook 2.3.2. Hulshof en Hendrix (1996) kan beschouwd worden als een apologie voor hun opvattingen over taalkundige vorming. Dezelfde opvattingen zijn te vinden in Hendrix (1997).

de eigen cultuur. Welke inhoud taalculturele vorming moet hebben, hangt af van de doelen die men ermee wil bereiken. Een belangrijk doel is bijvoorbeeld leerlingen respect en liefde voor taal bijbrengen. Daarvoor moet kennis geselecteerd worden die de plaats van taal in de culturele setting en in het persoonlijke leven zichtbaar maakt. Hoe belangrijk taal voor de mens is blijkt uit het volgende citaat. De context is het verloren gaan van de orale literatuur der Aukaners (Suriname) (Koefoed 1993, 58):

'Wat gaat er verloren als er een taal verloren gaat? (...) inhoud én vorm; een wereld van betekenissen plus een repertoire van uitdrukkingwijzen van die betekenissen; kennis en schoonheid. Er gaat cultuur verloren'.

Tot de doelen van de taalculturele vorming behoort ook het bijbrengen van kennis over het fenomeen taal als onderdeel van de cognitieve uitrusting van de menselijke soort. Het is vooral deze invulling die Hulshof ter harte gaat.³⁰ Een derde groep doelen betreft de rol van taal in het maatschappelijk verkeer en houdingen van mensen tegenover taal in het algemeen.

Taalcultuur heeft naast een inhoudelijke een instrumentele interpretatie. Taal behoort ook in haar instrumentele functie tot de cultuur. Vanuit de sociocultureel-linguïstische invalshoek gezien, wordt deze culturele functie gevoed door het creatieve, altijd werkzame taalvermogen en een in de samenleving aanwezige *langue*, die haar neerslag heeft in de psychische *langue*.³¹

Beide taalculturele concepten worden in onderlinge samenhang aan de orde gesteld in Daems e.a. (1981) en in Hawkins (1991). Ik pleit ervoor deze twee zeer verschillende concepten uit elkaar te houden.

Taalvermogen

Met de dubbele interpretatie van de relatie tussen taal en cultuur hangt een verschil in interpretatie samen van het begrip taalvermogen. In 3.2.1 en 3.2.2 werden de twee interpretaties van dit begrip al zichtbaar (zie ook 2.5.7.1).

In de generatieve grammatica is een invulling van taalvermogen als *aangeboren kennis van taal* gangbaar. Mijns inziens is het redelijker deze interpretatie te vervangen en te spreken van de *aangeboren aanleg van de mens taal te leren* (Lennenberg 1967), want de gangbare invulling van dit taalvermogen leidt tot misinterpretaties doordat de invloed van de context op uitingen wordt genegeerd. Een realistischere interpretatie van het begrip is de vertaling van het saussuriaanse en voor introspectie toegankelijke begrip *faculté du langage*. Koefoed wijst op het belang van deze interpretatie voor inzicht in het concrete taalgebruik.

³⁰ De belangstelling van Hulshof wordt gestuurd door binnen het generatieve-taalkundekader heersende inzichten in taal. Daarvan getuigen bijvoorbeeld de verwijzingen in Hulshof (1995) en Hulshof en Hendrix (1996) naar Pinker (1994), zie 3.2.1.

³¹ Zie 3.2.2.

Kennis over taal en kennis van taal

Taalculturele kennis met onderwerpen als: de functie van taal in het leven van het individu, in de samenleving en in de cultuur, noem ik *kennis over taal*. Taalkundige vorming is het in een didactische aankleding presenteren en overdragen van deze kennis die leidt tot het inzicht of besef van het belang van taal als waardevol cultureel fenomeen (awareness of language). De publicaties van Hulshof en Hendrix zijn daar voorbeelden van. In de terminologie van Nieuwenhuijsen (1991), overgenomen in Hulshof en Hendrix (1996) en Hendrix (1997), gaat het hierbij om een objectvisie op taal, om buitenpersoonlijke taalkennis.

Kennis van taal is de kennis die het individu opbouwt via zijn faculté du langage en die hij voor zijn eigen gedachteontwikkeling en in het taalverkeer gebruikt. Deze kennis van taal leidt tot geactiveerd en creatief taalbewustzijn (ook wel language awareness genoemd) en heeft een directe relatie met conceptvorming (kennis van de wereld). In het taalgebruik manifesteert deze kennis zich onder andere als de instrumentele (d.w.z. te gebruiken) taalkennis, die Nieuwenhuijsen (1991) plaatst tegenover taal als object.

Kennis van taal en kennis over taal overlappen elkaar ten dele: elementaire kennis over taal heeft een oriënterende en motiverende functie voor kennis van taal. Tegelijk is er sprake van een niveauverschil. Kennis van taal vinden we op het niveau van het eigen taalgebruik en thematische objectkennis over taal bevindt zich op het niveau van de vak- of theoriegerichte kennis. Kennis van en kennis over taal zijn bovendien complementair, want beide vormen de taalkennis van het individu en tussen beide kan op intellectueel niveau een wisselwerking bestaan. Dat blijkt bijvoorbeeld uit publicaties zoals Hawkins (1991), die, zoals gezegd, beide vormen van taalkennis met elkaar in verband brengt. In de paragraaf over taalbeschouwing kom ik op deze tweedeling terug.³²

Besef van taal en taalbewustzijn

Analoog aan de hiervoor besproken concepten wordt ook het begrip taalbewustzijn of taalbesef verschillend ingevuld. In de benadering van Hulshof en Hendrix (1996) is de ontwikkeling van het taalbewustzijn het je bewust worden van het belang van taal voor jezelf en voor de gemeenschap. Dit bewustzijn of inzicht krijgt de leerling wanneer hij zich verdiept in taalkundig thema's. Kennis over taal leidt tot besef van taal of het je bewust zijn van taal (awareness of language).

Het taalbesef dat Koefoed (1993) bedoelt, is fundamenteeler: het is het besef dat mensen in staat zijn bewust en creatief na te denken over hun woordkeuze en de vormgeving van hun uitingen gegeven de concrete, complexe gespreks- of schrijfsituatie.

³² De termen *kennis van taal* en *kennis over taal* worden door verschillende auteurs verschillend gebruikt. *Kennis over taal* betreft vaak de grammaticale kennis die een leerling leert, terwijl *kennis van taal* dan de impliciete, verworven kennis betreft. De door mij gebruikte oppositie sluit aan bij het onderscheid dat Hulshof en Hendrix maken tussen *kennis van taal* als onderdeel van taalbeheersing en *kennis over taal* als objectieve kennis, de vertaling voor het onderwijs van wetenschappelijke kennis. De Graaff (1997) gebruikt *kennis over taal* waar ik *kennis van taal* gebruik.

Kennis van taal, het dynamische taalkennisbestand, vooronderstelt deze vorm van taalbewustzijn en taalbeschouwing impliceert dit taalbewustzijn (language awareness). Het taalbewustzijn is een collectief vermogen dat elk lid van een samenleving bezit.³³

Beide besproken vormen van taalbesef: inzicht in functies van taal en taalbewustzijn, zijn, net als kennis van en over taal, complementair. Dat blijkt ook heel duidelijk in de interpretatie van Hawkins (1991). Awareness of language verenigt bij hem beide aspecten.

3.3.1.3 Haalbaarheid van taalkundige vorming

Inhouden van taalkundige of taalculturele vorming hebben betrekking op kennis over taal. Er is een zeer groot aantal onderwerpen te vinden dat geschikt is voor het gestelde doel. Hoewel taalculturele vorming geen officiële plaats in de tweede fase heeft gekregen, hebben verschillende methodes zoals *Nieuw Nederlands*, *Op Niveau* en *Functioneel Nederlands* in hun thematische delen taalkundige onderwerpen opgenomen. Ook het Cito heeft taalkundige thema's voor de tweede fase ontwikkeld, gebaseerd op de gangbare taalkundige onderscheidingen in het CVEN-rapport (1991) en beschreven in Hulshof en Hendrix (1996). Het empirische onderzoek van Hendrix (1997) toont aan dat taalkundige vorming gekoppeld aan strategieën voor studerend lezen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs haalbaar is.³⁴ Leerlingen blijken taal als kennisgebied interessant te vinden.

Argumenten voor taalkundige vorming

Het argument van Schultink dat taalkunde een belangrijke rol kan spelen als voorbereiding op de universiteit (zie 2.3.1), mag vandaag de dag geen rol meer spelen. De doelstellingen van academisch onderwijs en van scholing in het algemeen liggen ver uiteen.

Toch zijn er belangrijke argumenten aan te voeren voor taalkundige vorming in het voortgezet onderwijs. Allereerst zijn argumenten te vinden in het culturele belang van taal, in taal als maatschappelijk fenomeen en in achtergronden van taal als instrument. Verder kunnen ze ontleend worden aan het sociale belang van de factoren die het tot stand komen van overeenstemming in de interactie bevorderen of belemmeren. Tenslotte noem ik het belang van resultaten van taalwetenschappelijk onderzoek als bron van informatie over de cognitieve uitrusting van de mens als soort.

Taal als fenomeen is interessant en boeit ontegenzeggelijk iedereen die erover begint na te denken, zoals het succes van *Onze Taal* en de belangstelling van veel leerlin-

³³ Een derde invulling van dit begrip vinden we bij Van de Gein (1991), die het interpreteert als bewustzijn van de competence, een contradictio in terminis.

³⁴ Voor de onderbouw werd onder redactie van Hulshof (schooltelevisie, 1995) een lessenserie samengesteld die *Kijk op taal* heet, een benaming die precies verwoordt waar het bij taalculturele vorming over gaat.

gen in het voortgezet onderwijs aantonen. Taalkundige vorming moet echter doelgericht worden aangeboden en moet passen binnen de algemene vormingsdoelen van het voortgezet onderwijs.

3.3.1.4 *Taalkundige vorming als onderdeel van TON: samenvatting*

Taalkundige vorming is het in een didactische aankleding en geïntegreerd met taalvaardigheid presenteren en (doen) verwerven van taalculturele onderwerpen. Er is een scala aan taalkundige onderwerpen denkbaar en voor een deel beschikbaar over de taal van het individu en de samenleving en over de rol die taal in de cultuur speelt.

Argumenten voor taalkundige vorming in het voortgezet onderwijs zijn te ontlelen aan de belangstelling van mensen voor taal, aan het belang van taal voor de mens, het belang voor de sociale aspecten van het taalverkeer en het belang van inzicht in de cognitieve uitrusting van de mens.

3.3.2 **Grammatica**

3.3.2.1 *Overzicht*

Van de Ven noemt het onbevredigend dat de vanzelfsprekendheden in het grammaticaonderwijs niet ter discussie gesteld worden (Van de Ven 1996, 196). Hij gaat daarbij uit van de 'traditioneel' genoemde schoolgrammatica zoals die in het overgrote deel van de schoolboeken nog steeds aan leerlingen wordt onderwezen.³⁵ Zij leren zinnen ontleden, in stukjes uiteenrafelen tot en met de afzonderlijke woorden, die ze vervolgens naar woordsoort benoemen.³⁶ Deze vorm van ontleding geldt ook voor de bijzinnen in samengestelde zinnen ('meer van hetzelfde'). De analytische werkwijze is sedert de negentiende eeuw gangbaar bij het lezen van Griekse en Latijnse teksten, waar vormenkenmerken de samenhang tussen vaak uiteen geplaatste delen van zinnen markeren. Dit zo sterk op analyse van vormen gerichte grammaticaonderwijs vindt haar weg naar andere typen scholen. Deze gang van zaken is overbekend. Transfer naar de eigen taalvaardigheid van de leerlingen wordt verondersteld, en in de context van het gymnasiale onderwijs dikwijls niet ten onrechte.

Het atomistisch denken dat de praktijk van het negentiende-eeuwse wetenschappelijke taalonderzoek kenmerkte, is ook herkenbaar in het ontleedonderwijs. Verder

³⁵ Elffers en De Haan (1980) maken duidelijk dat de term *traditionele grammatica* voor redekundig en taalkundig ontleden in feite onjuist is (o.c., 408). Ik handhaaf de term onder verwijzing naar Meuffels (1982b, 350).

³⁶ Nog in de beschrijving van de *traditionele grammatica* in Balk-Smit Duyzentkunst (1994, 2000) is de indeling van woorden in soorten als eindproduct van ontleden vanzelfsprekend.

staan de formele eigenschappen van zinnen op de voorgrond, een positivistische tendens die door de invloed van het structuralisme werd versterkt.³⁷

Het grammaticaonderwijs is op geschreven taal gericht. Dat is een uitloeijsel van het oorspronkelijke onderwijsdoel: het doorzien van de betekenis van complexe zinnen via het vinden van relevante rededelen door de vormkenmerken van de zin te analyseren. De vooronderstelling van het 'klassieke' grammaticaonderwijs dat een complexe zin of volzin, een complexe gedachte weergaf,³⁸ kenmerkt dit onderwijs als rationalistisch. De doelstelling dat onderwijs in grammatica het denken bevordert, is daarvan afgeleid: grammaticaonderricht is scholing in logisch denken. Daarmee worden zinnen opgevat als statische, volgens strikt logische regels gemodelleerde eenheden van denken en wordt taal gezien als een homogeen menselijk verschijnsel.³⁹ De taalopvatting van de generatieve grammatici sluit hier naadloos op aan.

Ontleden houdt nauwelijks rekening met taal als menselijk communicatiemiddel. Hoe een zin verankerd is in context of situatie, welke intenties hij uitdraagt en hoe semantische, grammatische en niet-linguïstische middelen bijdragen aan de interpretatie van een zin, deze aspecten van zinnen blijven vrijwel buiten beschouwing. Het zinsritme in relatie tot de woordvolgorde, het gebruik van andere tekstelementen dan de zinsvorm en andere niet-'logische' aspecten van uitingen blijven onverklaard.

Tenslotte is de didactiek van het ontleedonderwijs in veel schoolmethodes blijven hangen in het geven van een regel en de opdracht de regel toe te passen in veelal geconstrueerde oefenzinnen.⁴⁰

De positie van de traditionele grammatica is tamelijk problematisch in het huidige taalonderwijs dat het bevorderen van communicatief taalgebruik tot doel heeft. De op-

37 De werkwijze van Paardekooper (1986) is daar een pregnant voorbeeld van. Zie ook de artikelen over het voorzetselvoorwerp in Van den Toorn (1971) en Zwaan (1972). Elffers en De Haan (1980) noemen de formele aspecten van zinsdelen de 'harde kern' van de redekundige ontleding, waaraan de semantische karakterisering ondergeschikt wordt gemaakt. syntactisering is kenmerkend voor de praktijk van de twintigste-eeuwse taalanalyse (o.c., 415). In de opvatting van Ruijsendaal (1991, 1993) is het star vasthouden aan de traditionele vorm en begrippen te verklaren uit het verloren gaan van de logisch-semantische eenheid van de (oorspronkelijke) traditionele grammatica. Ik meen dat ook het ontbreken van een taaltheoretische basis hieraan debet is.

38 De prozateksten van P.C. Hooft en veel negentiende-eeuwse teksten getuigen daarvan. Ze bestaan uit een zinskader met daarin ingebedde zinnen, deelwoord- en infinitiefconstructies, die een samenhangende gedachte weergeven. Elffers en De Haan (1980) beschrijven de ontwikkeling van de traditionele grammatica naar het ontleden van de volzin. Zij geven aan dat de thans gangbare schoolgrammatica sporen vertoont van de verwarring van twee schema's: de zin als handelingsschema met rollen, die gemarkeerd worden door naamvalsvormen, en het schema van de zin als propositie (oordeel) met een subject en een predikaat (o.c., 413).

39 Ook Van Essen (1986) wijst op deze aspecten van de traditionele of schoolgrammatica. De inleiding op het Woordenboek der Nederlandsche Taal van M. de Vries (1882) is interessant vanwege de nadruk op het homogene en statische karakter van de woordenschat en op de superioriteit van (literaire) schrijftaal.

40 Als voorbeelden dienen Klein en Van den Toorn (1991) en Jager (1993). Een analyse van deze praktijk is ook te vinden in Van Gelderen (1988).

komst van taalbeheersing als discipline en ontwikkelingen binnen de taalwetenschap zijn daar mede debet aan. Bij de in hoofdstuk 2 gesignaleerde afwijzing van de 'traditionele' grammatica spelen de volgende factoren een rol:

- de vraag naar het nut van grammatica voor de taalbeheersing (taalvaardigheid);
- de noodzaak samenhang aan te brengen tussen deelgebieden van het onderwijs Nederlands;
- het loslaten van een taalbeschrijvingsmodel dat uitging van het bestaan van naamsvormen;⁴¹
- de kritiek op de benoeming van zinsdelen in de traditionele terminologie;
- het belang van de zinsbetekenis en de rol van de interactie, situatie en context bij het interpreteren van taaluitingen.

De vraag naar het belang van grammatica voor de taalvaardigheid is in de afgelopen jaren verschillende keren onderwerp van empirisch onderzoek geweest, maar niet afdoende beantwoord.⁴² Hiervoor geeft men de volgende verklaring. Zodra men zich taalkennis, met inbegrip van grammaticale kennis eigen heeft gemaakt, wordt deze kennis onbewust gebruikt totdat de taalkennis moet worden ingezet op een hoger niveau dan gebruikelijk. Dan schakelt men over op het bewust gebruiken van de verworven kennis.⁴³ Deze redenering gaat bijvoorbeeld op bij het reviseren van teksten. Bij probleemoplossingstaken waarbij grammaticale kennis gebruikt moet worden, zien we hetzelfde.⁴⁴

In de afgelopen decennia is er grote belangstelling ontstaan voor de functionele opbouw van teksten. In handboeken staan soms zeer gedetailleerde aanwijzingen voor het construeren van teksten in specifieke genres.⁴⁵ Ook de structuur van de alinea krijgt veel aandacht.⁴⁶ Binnen de tekstlinguïstiek is veel kennis verzameld over coherentie in teksten en de rol van woordgebruik en zinsopbouw daarbij.

De zin (opgevat als tekstelement) is in recente boeken over formuleervaardigheid de basis van elke vorm van tekstproductie.⁴⁷ Aan formuleervaardigheid, in feite een ande-

41 Denk bijvoorbeeld aan de problematiek van het meewerkend voorwerp. Oude datievormen worden nog steeds meewerkend voorwerp genoemd. Voorbeelden zijn: *dat is je wat!* en: *de tranen biggelden hem over de wangen*. Verder: welke vorm van de semantische rol recipiëns is de neutrale vorm: die zonder of met voorzetsel?

42 Ik verwijs voor de bespreking van dit onderzoek naar 5.2.

43 Deze opvatting is te vinden bij Den Hertog en bij Stutterheim; zie Stutterheim (1964). De conclusies van Meuffels (1982a) en Meestringa (1993) wijzen in dezelfde richting. Meuffels zegt: 'dat bij 11-12 jarigen de kennis van begrippen uit de redekundige en taalkundige ontleding wel aanwezig is, maar nog niet sterk geïntegreerd is in hun persoonlijk kennisbezit, en dat daardoor de grammaticale kennis alleen transfereert naar verbale activiteiten als de taalsituatie een duidelijk signaal bevat dat de leerlingen attendeert op de relevantie van die kennis voor het uitvoeren van een taak' (geciteerd naar Van Dort-Slijper (1984, 278).

44 Zie het onderzoek van Prevaes hierna en de publicaties van Van Calcar en Henneman over lezen (8,5 e.v.).

45 Voorbeelden van dergelijke handboeken zijn Steehouder e.a. (1992) en D. Janssen e.a. (1992).

46 Voor het onderwijs: Braet: *Taaldaden 1* en *2* (1990, 1991), *Textuur* (1998).

47 Zoals Van Hogen (1991), Onrust e.a. (1993) en Verhoeven en Wekking (1991).

re naam voor de beheersing van de retorische kwaliteit van tekst, ligt een aanzienlijke hoeveelheid lexicale en grammaticale kennis ten grondslag. Braet heeft dit inzicht bij herhaling verwoord in zijn pleidooien om kennis van taal te onderwijzen, omdat zij een belangrijke voorwaarde is voor taalvaardigheid.⁴⁸

In de didactiek van de tekstbehandeling ligt de nadruk op tekststructurele en retorische aspecten van tekst en dat veronderstelt onderwijs in een grammatica die uitgaat van gesproken of geschreven vormen van taalgebruik, onderwijs in een taalgebruiks-grammatica.

De essentie van grammaticale kennis is, dat zij de hulpmiddelen verschaft om de bedoelde betekenis(sen) in de uitingen van de gesproken of geschreven tekst te interpreteren, vorm te geven, te begrijpen en te duiden. Grammatica dus als fonds van bewust te gebruiken lexicale middelen, van regel- en strategiekennis. Lexicale kennis en kennis van vormgevingsregels is basiskennis voor elke vorm van taalanalyse en taalbouw of taalconstructie. Grammaticaonderwijs, verweven met taalbeschouwing, houdt de bewuste en gestructureerde aandacht in voor de eigenschappen van uitingen in de context van andere uitingen. Die context is het verband van een conversationele eenheid of een tekst.

Grammaticaonderwijs, mits gebaseerd op uitgaan van het taalgebruik, behoort daarom een geïntegreerd onderdeel te zijn van taalonderwijs. De vraag is wat tot een grammatica van het taalgebruik gerekend moet worden. In de volgende paragrafen bespreek ik een zinsgrammatica die enige aanwijzingen voor een antwoord geeft en ik bespreek enkele daarmee samenhangende onderzoeken.

3.3.2.2 Een domeingebonden benadering van grammaticaonderwijs

Een onderzoeksproject van M. K. van Dort-Slijper⁴⁹ resulteerde in de grammaticadelen van de basisschoolmethode *Grammatica in Balans*.⁵⁰ In Van Dort-Slijper (1984) beschrijft ze de uitgangspunten voor deze methode die onderwerp geweest is van twee onderzoeksprojecten, beschreven in Prevaes (1994) en Van de Gein (1991a).

Grammatica in Balans

Grammatica in Balans (GiB), een zinsbouwgrammatica, heeft een groter begrip van en inzicht in de eigen taal als hoofddoel. De methode stimuleert een natuurlijke taalontwikkeling. Leerlingen gaan door zinnen uit te breiden gecompliceerder zinnen produ-

48 Braet heeft de traditionele grammatica op het oog. De Vries (1982, 66) ziet als het ideaal voor onderwijs Nederlands een combinatie van grammatica, dialectica en retorica en ook Ruijsendaal (1985) bepleit erkenning van dit trivium, zij het in moderne vorm.

49 Naast deze grammaticamethode bestaat ook van M. K. van Dort-Slijper (red.). *Werkwoordspelling in Balans*, 6, 7 en 8 (1991, 1992 en 1993) bij dezelfde uitgever.

50 Deel 6 in 1988, deel 7 in 1989 en deel 8 in 1990.

ceren, in het bijzonder in geschreven taal. De toepassing van de opgedane kennis blijft impliciet, maar de verwachting is dat leerlingen hun observatievermogen ontwikkelen en hun vermogen nieuwe taalverschijnselen te herkennen, te analyseren en te begrijpen.

Als voorbeeld dient onder andere *Onze Taal*, de taalmethode van Den Hertog en Lohr (1886 en later).⁵¹ In deze methode hanteren de auteurs een semantisch uitgangspunt, ze gaan uit van levende taal en streven naar bewustmaken van intuïtieve kennis en het aanweken van een taalbeschouwelijke attitude.

De vernieuwing in GiB ten opzichte van het gangbare grammaticaonderwijs is tweeledig. In de eerste plaats neemt de behandeling van de traditioneel-grammaticale begrippen het concrete, domeingebonden taalgebruik als vertrekpunt en komt zinsopbouw in de plaats van zinsontleding. In de tweede plaats is er sprake van een didactische vernieuwing. Het doel is te bereiken dat de leerling via het ontwikkelen van een onderzoeksgerichte houding inzicht krijgt 'in een aantal structurele principes die ten grondslag liggen aan de bouw van woorden en zinnen die hij dagelijks gebruikt' (Handleiding 1988, 9). Kinderen leren door uitbreiding van korte zinnen te begrijpen hoe zij de informatiewaarde van uitingen kunnen vergroten.

Om dat te bereiken wordt in de methode een beperkte werkelijkheid gecreëerd: een domein met herkenbare personen en dieren. Te behandelen zinnen beschrijven de ervaringen van de leden van deze leefgemeenschap. Vormen en betekenissen hangen samen. Het uitgaan van herkenbare situaties bij de vormgeving van uitingen maakt het mogelijk dat de voorstelling die kinderen van een situatie hebben, samenhangt met de betekenis die zij aan woorden en zinnen geven (benoemen!) bij het produceren en begrijpen van zinnen.

Eenvoudige patronen met een werkwoord en een of meer naamwoorden worden stapsgewijze uitgebreid. Leerlingen leren complexere woordgroepen te vormen en bepalingen toe te voegen aan de basiszin. De patronen en de uitbreidingen worden gevisualiseerd met behulp van de lussenschema's uit het kunstmatige intelligentie-onderzoek (Van Dort-Slijper 1986, 11).

Bij de aanpak in GiB ligt de nadruk op de werkwijze, probleemoplossend denken, en op bewustwording. Leerlingen leren hun fouten te herkennen en hun werk te controleren. Deze vorm van grammaticaonderwijs is geschikt voor jonge kinderen omdat de betekenis centraal staat en de uitingen concrete en herkenbare situaties als achtergrond hebben. Van Dort-Slijper wijst erop dat bij een gebrekkige taalontwikkeling een beperkt taalbewustzijn als belangrijke oorzaak wordt aangewezen (Dumont 1984). De aanpak van GiB kan dat probleem helpen oplossen.

51 Voor de verschillende drukken van Den Hertog en Lohr verwijs ik naar de bibliografieën in Van Dort-Slijper (1984) en Hulshof (1985).

'Ook kan de kwaliteit van lees- en spelvaardigheid beïnvloed worden door het niveau van bewustwording van grammaticale principes te verhogen en door strategieën aan te bieden waarmee grammaticale kennis bij taalvaardigheidsactiviteiten benut kan worden' (Van Dort-Slijper 1986, 11).

3.3.2.3 Prevaes (1994)

Prevaes onderzoekt in hoeverre de strategieën van negenjarigen bij het oplossen van grammaticale problemen veranderen. Zij volgt met behulp van hardop-denken-protocolen een jaar lang enkele leerlingen uit een klas waar GiB de grammaticamethode is. Haar onderzoeksvraag is: hoe pakken leerlingen taken aan en van welke kennis maken zij daarbij gebruik? Het gaat om de uitvoering van een drietal taaltaken, te weten: een zinsbegriptaak, een woordsoorttaak en een morfologietaak (o.c., 2).

Ze trekt de volgende conclusie:

'De mate waarin de leerlingen uit het onderzoek gebruik maakten van expliciete grammaticale kennis die zij hadden opgedaan door onderwijs in GiB, [hing] voor een groot deel af van de wijze waarop een grammaticaal probleem aan hen gepresenteerd werd' (o.c., 195).

Prevaes merkt op dat het grammaticaonderwijs leerlingen moet helpen schrijftaalzinnen te produceren, complete zinnen die aan een aantal eisen voldoen. Leerlingen hanteren echter bij het schrijven regels voor de spreektaal en 'isoleren woordgroepen alsof het zinnen zijn' (o.c., 196). Het is volgens haar echter wel aannemelijk dat leerlingen onbewust meer zinsbesef gekregen hebben.

3.3.2.4 Van de Gein (1991)

Van de Gein onderzoekt de effecten van grammaticaonderwijs op aspecten van spelvaardigheid van basisschoolleerlingen. Haar uitgangspunt is dat kinderen moeten leren wat grammaticale zinnen zijn, hoewel 'de vaardigheid om correct te formuleren (...) rotsvast in het menselijk taalvermogen verankerd [is] (...)' (Van de Gein (1991a, 154). Het mankeert kinderen aan het zinsbesef, omdat de geschreven volledige zin geen natuurlijke eenheid in taal is. Standaardschrijftaal is voor kinderen ten opzichte van spreektaal een 'vreemde taal'. 'Grammaticaonderwijs zal leerlingen leren wat in schrijftaal een zin is' (o.c., 154). Het grammaticaonderwijs maakt de onbewuste (linguïstische) kennis bewust. De hypothese die zij onderzoekt is

'dat effecten van een zinsbouw cursus zich in teksten van leerlingen zullen manifesteren zonder dat leerlingen in die cursus ooit hebben geschreven. Van de specialistische zins-kennis zal spontaan transfer plaatsvinden naar het stellen' (o.c., 154).

Voor het onderzoek wordt een op GiB gebaseerde zinsopbouw cursus ontwikkeld, waarin leerlingen uitgaande van woordsoortkennis vertrouwd gemaakt worden met zinspatronen.

In een experimenteel onderzoek wordt de zinsopbouw methode gecontrasteerd met een cursus traditionele grammatica en een stel cursus. Er zijn in dit onderzoek vijf afhankelijke variabelen: formuleervaardigheid, schoolse grammaticale kennis (geoperationaliseerd in werkwoordherkenning), zinsbesef (geoperationaliseerd in zinnen bouwen en zinnen herkennen), de mate van beknoptheid⁵² in het geven van informatie (geoperationaliseerd in compacte zinsbouw) en de globale kwaliteit van de tekstjes die de leerlingen moeten schrijven (o.c., 156, 157).⁵³ Een voor mij relevante conclusie uit het onderzoek is dat 'de zinsopbouw cursus de enige [is] die effect heeft op de schoolsgammaticale kennis van de leerlingen' (o.c., 159).

Na het doorlopen van het programma, blijken alle leerlingen te weten wat zinnen zijn, maar de leerlingen die het zinsbouwprogramma volgden, blijken hun zinsbesef ook te gebruiken. De hypothese wordt dus door de uitkomsten van het onderzoek bevestigd. De beste resultaten bereikt men echter door leerlingen eerst een stel cursus te geven en daarna een zinsbouw cursus.

Van de Gein hanteert in haar onderzoek vooronderstellingen ten aanzien van taalvermogen, grammaticale zinnen en grammaticaliteit, die afkomstig zijn uit de generatieve taaltheorie. Haar zinsbouw cursus is erop gericht de taalkundige intuïtie bewust te maken, die kinderen volgens het aangeboren taalvermogen hebben. De geëxpliceerde intuïtie leidt tot vertrouwdheid met grammaticale kenmerken van schrifttaal (o.c., 153). In het betoog van Van de Gein zitten enkele opmerkelijke uitspraken. Enerzijds weten 'leerlingen (...) al wat in hun moedertaal wel en niet syntactisch welgevormde structuren zijn' (o.c., 156), met hun formuleervaardigheid is dan ook 'weinig mis' (o.c., 159), anderzijds missen ze zinsbenul en husselen ze zinnen door elkaar of zien woordgroepen aan voor zinnen. Ze doen maar wat en weten niet om te gaan met interpunctie (o.c., 155).

Grammaticaliteit lijkt dus te worden bepaald door het kunnen hanteren van spellingconventies, maar grammaticaliteit is daarvan niet afhankelijk. Spellingconventies zijn afspraken die voor het schriftelijke taalgebruik in een samenleving worden gemaakt en die kunnen worden aangepast aan veranderde inzichten over het gebruik van letters en leestekens. Grammaticaliteit wordt bepaald door de grenzen die 'statische' vormgevingsregels opleggen aan variatiemogelijkheden in zinsvorming.

Verder is er in haar betoog sprake van twee soorten kennis van taal: universele taalkennis en taalgebruikskennis. Kennis op basis van het aangeboren taalvermogen be-

52 Met beknoptheid bedoelt Van de Gein onder andere het vermijden van 'kettingvormende' zinnen zoals *en-toen en-toen-zinnen*.

53 Door de keuze van de afhankelijke variabelen is het onderzoek eerder op taalvaardigheid dan op taalkundige kennis gericht.

paalt de grammaticaliteit van syntactische grondvormen. Deze kennis berust op de linguïstische competentie. Een voorbeeld daarvan is de positie van het lidwoord voor een zelfstandig naamwoord. Deze voorwaardelijke regelkennis is en blijft onbewust. Het lijkt erop dat Van de Gein onderzoek doet naar deze vorm van taalkennis. Naast voorwaardelijke en grotendeels onbewuste regelkennis heeft de taalgebruiker bewuste en uitbreidbare taalgebruikskennis tot zijn beschikking, waaronder regels en strategieën, die gegeven het contextgebonden karakter van taalgebruik, manipuleerbaar zijn. Deze berust op de faculté du langage, door Koefoed de motor van taalcreativiteit genoemd. Deze kennis is primair semantisch van aard en de structurele kenmerken van taal vloeien daaruit voort. Van de Gein vindt deze taalkennis, maar kan haar door de aard van haar linguïstische uitgangspunten niet op de juiste waarde schatten. Als voorbeeld noem ik haar constatering dat kinderen bij een beschrijftaak alleen woordgroepen gebruiken. Ze schrijven dus alleen de relevante woorden op en gebruiken tegen de formele verwachting in geen zinnen.

Een belangrijk probleem is dus dat Van de Gein vanuit de generatief-taalkundige vooronderstelling de invloed van de situatie en context op de taalproductie negeert. Mede daardoor schept zij een kunstmatig verschil tussen spreek- en schrijftaal. In 3.2.4 heb ik bij de bespreking van spreek- en schrijftaal aangegeven dat het vanuit het taalgebruik bezien, niet juist is een scherp onderscheid te maken tussen spreek- en schrijftaal.

Het onderzoek van Van de Gein laat zien dat het generatief-taalkundige kader verkeerde vooronderstellingen oplevert voor het doen van onderzoek naar taalgebruik, omdat er in dat kader geen rekening kan worden gehouden met de omgevingsfactoren die de vormgeving van taaluitingen mede bepalen.

Het generatieve kader kan gemakkelijk misverstanden opleveren over de kwaliteit van gesproken taal en over de relatie tussen spreek- en schrijftaal. De opvatting dat vooral geschreven taal voldoet aan de regels van de taal, doordat deze taalvorm de ideale zinsvorming het dichtst benadert, en dat spreektaal in vergelijking daarmee 'krompraat' is. Dan zouden de talen en taalgebruikers zonder schrift geen volwaardige natuurlijke talen en taalgebruikers zijn, wat gelogenstraft wordt door de taalbeheersing van vertellers uit orale culturen⁵⁴ en door de af en toe verbazingwekkende kwaliteit van kindertaal. De taalbeheersing van de vertellers en van kinderen laat zien dat op basis van onze faculté du langage onze taal zich in het contact met de taal van anderen in onze omgeving tot een volwaardige (spreek)taal ontwikkelt. Aan de basis van dit taalvermogen ligt de menselijke capaciteit ten grondslag taal te kunnen leren.⁵⁵

54 Zie Szulc-Kryzanowsky en Van Kempen (1992). De gedachte dat schrijftaal superieur is aan spreektaal, staat overigens ook haaks op het met de mond beleden uitgangspunt van de moderne taalwetenschappers dat gesproken taal voorrang heeft boven geschreven taal.

55 In: Lennenberg (1967) en in: N. Chomsky (1968). Slobin (1971, 55) verwijst naar beide publicaties.

3.3.2.5 Beoordeling van GiB

De presentatie van grammaticale kennis in GiB past in het sociocultureel-linguïstische kader en is verbonden met taalbeschouwing. De methode is gericht op de bewustwording van de eigen taalgebruiksmogelijkheden door het toepassen van een probleemoplossingsstrategie.⁵⁶ Deze taalopbouwmethode levert een interessante eerste kennismaking op met lexicale en structurele eigenschappen van taal.

Het onderzoek dat op basis van GiB is uitgevoerd, laat enkele belangrijke condities zien voor de vernieuwing van het grammaticaonderwijs: het semantische en tekstgerichte uitgangspunt, de benadering van zinnen (beter: uitingen) in context gegeven een domein, zinsopbouw in plaats van zinsontleden, de didactiek van probleemoplossend (of vraaggestuurd) denken en het beredeneren van gevonden oplossingen.

In de basisschoolmethode *Zin in taal* (1996 en later) zijn de denkbeelden uit GiB in de interpretatie van Van de Gein uitgewerkt in een evenwichtige behandeling van eigenschappen en functies van spreektaal en van schrijftaal.

Het lijkt zinvol in het basisonderwijs het grammaticaonderwijs zinsbouwonderwijs te laten zijn, mede omdat daar het fundament gelegd wordt voor spelvaardigheid. Voor het voortgezet onderwijs geef ik de voorkeur aan een grammatica die uitgaat van de tekst als geheel, maar zo'n taalgebruiksgrammatica zou moeten aansluiten bij de didactische principes van GiB en *Zin in taal*.

3.3.3 Taalbeschouwing

3.3.3.1 Overzicht

Geen term in het onderwijs Nederlands heeft meer geleden van ontwaarding dan taalbeschouwing (zie o.a. 2.4.1.2).

Taalbeschouwing is in de betekenis observeren van en nadenken over aspecten van taalverschijnselen en taalgebruik van oudsher gangbaar in fenomenologisch georiënteerde taalkundige publicaties. Voorbeelden zijn te vinden in Den Hertog (herdruk 1973), Reichling (1967, o.a. 141), Stutterheim (1964, passim), Van der Wal (in Van Bree en Van Santen 1996, 28). Daalder (1991) geeft een overzicht. Taalbeschouwing wordt gezien als motor voor de ontwikkeling van de taalbeheersing. In het basisonderwijs is de term ingeburgerd en lijkt gezien zijn zeer brede definitie in de plaats gekomen te zijn van taal.⁵⁷

⁵⁶ Voor een verdere uitwerking van de denkbeelden van GiB door Van de Gein, zie 5.2.5.

⁵⁷ Dat bleek op het door de Taalunie georganiseerde congres: *Taalbeschouwing in het basisonderwijs* (23 en 24 mei 1997). De aldaar door K. van Gorp gepresenteerde definitie was: *Taalbeschouwing is reflectie op alle aspecten van taal. Onder reflectie wordt een actief onderzoek van taalverschijnselen verstaan. Alle aspecten van het taalsysteem en taalgebruik/taalgedrag kunnen het onderwerp van een dergelijk onderzoek vormen. Deze opvatting van taalbeschouwing sluit aan bij de definitie van Van Gelderen (1988). Zie ook het themanummer over taalbeschouwing van Spiegel (1997.15, 2). Ook Brouns en De Vos (1997) gebruiken de definitie van Van*

Zoals gezegd verliest taalbeschouwing haar overwegend taalkundige karakter wanneer taalbeheersers en didactici de term gaan gebruiken als variant van de algemenere term *reflectie*: het nadenken over uitvoeringsaspecten van taaltaken binnen het voortgezet onderwijs en over de sociale implicaties van taalgebruik.

In 2.4.2 wees ik op een aantal indicaties voor een meer taalkundige invulling van taalbeschouwing. Taalbeschouwing is in de besproken voorbeelden nadenken en spreken over taal, over de klanken, de woorden, de patronen en over de factoren die de concrete taalkeuzes beïnvloeden. De term *taalbeschouwing* wordt het meest gebruikt voor de strategische (of instrumentele) behandeling van pragmatische elementen in het taalgebruik.

Een veel geciteerde definitie is die van Van Gelderen (1988, 18):

'In taalbeschouwingsonderwijs wordt leerlingen geleerd op een systematische wijze talige verschijnselen – formeel, semantisch en pragmatisch – te onderzoeken; ze leren hierbij met taal over taal te spreken en met behulp hiervan conclusies te trekken over het eigen en andermans taalgebruik'.

Volgens deze definitie is het doel van taalbeschouwingsonderwijs dus het verwerven van inzicht in eigen en andermans taalgebruik. Taalbeschouwing als culturele kennis valt buiten de definitie. Van Gelderen onderscheidt verder een strategische tegenover een niet-strategische aanpak. Bij de strategische aanpak wordt feitenkennis (declaratieve kennis) over de genoemde aspecten van taal op een systematische manier toegepast bij het aanleren van procedures voor het uitvoeren van taaltaken. Bij de niet-strategische aanpak biedt men deze feitenkennis los van taalvaardigheid aan. De leerling moet zelf maar zien hoe hij deze kennis gebruikt. Van Gelderen onderscheidt drie categorieën van taalbeschouwing: formele, semantische en pragmatische die elk onderworpen zijn aan de tweedeling: strategische en niet-strategische taalbeschouwing.

De taalkennis, de traditionele invulling van formele, semantische en pragmatische aspecten van taal in schoolboeken, gaat uit en blijft uitgaan van het primaat van het taalsysteem boven het taalgebruik en van statische regelkennis. Het is niet erg duidelijk welke plaats de conceptuele basis van elk taalgebruik heeft en hoe uitingen in het tekstuele kader samenhangen. Het uitsluitend instrumentele karakter van taal in de gepresenteerde opvatting maakt deze definitie minder goed bruikbaar als definitie van taalbeschouwingsonderwijs waarin een intrinsiek dynamisch taalvermogen gezien wordt als motor voor kennis van taal en waarin niet-linguïstische factoren de linguïstische vormgeving van uitingen-in-context beïnvloeden. Het onderverdelen van taalbeschou-

wing in de drie genoemde categorieën is niet zinvol, omdat juist de samenhang tussen de verschillende componenten van taalkennis bij taalbeschouwing centraal moet staan. Tenslotte kan aan de hand van deze definitie niet worden aangegeven hoe kennis van en over taal met elkaar samenhangen. De genoemde definitie, hoe helder ook geformuleerd, is daarom binnen het sociocultureel-linguïstische kader niet bruikbaar.

3.3.3.2 Tweeduidigheid en complexiteit van taalbeschouwing

Taalbeschouwing is tweeduidig en complex. In 0.3 definieer ik taalbeschouwing als

het ontwikkelen en uitvoeren/toepassen van taalactiviteiten die noodzakelijke voorwaarden zijn voor het opbouwen van een dynamisch taalkennisbestand en voor het inzetten van dit bestand in het taalgebruiksproces

en als

het ontwikkelen en uitvoeren/toepassen van het didactisch complex aan handelingen en middelen met als doel het taalkennisbestand van leerlingen te bevorderen door hen bewust, systematisch en functioneel gebruik te leren maken van taal

Onder dynamisch taalkennisbestand versta ik de taalkennis die een individu opbouwt in zijn contact met de taal van anderen. Dit bestand omvat lexicale kennis en kennis van vormgevalsregels die het taalgebruik verantwoorden. Het taalkennisbestand is dynamisch doordat de lexicale kennis en de kennis van de vormgevalsregels interageren met interactionele kennis en kennis van de wereld.

In de eerste definitie is taalbeschouwing de bewuste conceptuele activiteit van het taalgebruiksproces en de metatallige activiteit die voorwaarde is voor het ontwikkelen van taalkennis. In deze interpretatie veronderstellen taalbeschouwing en het dynamische taalkennisbestand elkaar.

Taalbeschouwing in de tweede definitie is erop gericht taalbeschouwing in de eerstgenoemde interpretatie te bevorderen door leerlingen o.a. taal- en tekstanalytische vaardigheden bij te brengen.

Tweeduidigheid

Aan de term taalbeschouwing ken ik twee interpretaties toe: een taalkundige en een (taal) didactische. In de eerste interpretatie is taalbeschouwing de mentale activiteit van de taalgebruiker die zijn faculté du langage gebruikt om zijn kennis van taal op te bouwen, te exploreren en te gebruiken. De taalgebruiker onderzoekt zijn taalkennis als hij nagaat hoe hij zijn woorden dienstbaar kan maken aan de voorstelling die hij van de werkelijkheid wil geven. Hij past deze kennis toe bij het creëren van gesproken of geschreven uitingen en maakt zo de betekenissen kenbaar die hij aan zijn woorden toekent.

Door entiteiten en situaties binnen het domein van zijn belevingswereld te benoemen interpreteert hij betekenissen. De taaluiting legt een relatie tussen de voorstelling in de belevingswereld van de spreker of schrijver en de door hem waargenomen werkelijkheid in de verwachting dat anderen zijn beleving van de werkelijkheid zullen delen.

Kennis van taal is door de wisselwerking met taalbeschouwing dynamisch en complex. Dynamiek en complexiteit van taal impliceren in meerdere of mindere mate een voortdurende bewustheid van taal. Het sociocultureel-linguïstische kader veronderstelt dat er een continue wisselwerking is tussen de taalkennis en het taalgebruik. Woordkennis is van elk taalgebruik de basis en afhankelijk van conceptuele kennis (kennis van de werkelijkheid).

Met de tweede interpretatie van taalbeschouwing benoem ik dat onderdeel van het schoolvak Nederlands dat leerlingen helpt taalbeschouwing efficiënt te benutten om hun taalkennisbestand te gebruiken en te ontwikkelen. Het verder gelegen doel is het stimuleren van de taalbeheersing.

Mijn definities zijn niet goed te vergelijken met de definitie van Van Gelderen. Hij maakt geen onderscheid tussen taalbeschouwing als mentale activiteit van de taalgebruiker en als didactisch door anderen begeleid handelen. Verder gaat zijn benadering uit van het taalsysteemdenken. Mijn (eerste) interpretatie van taalbeschouwing verschilt van zijn interpretatie door het sociocultureel-linguïstische kader, door de voorstelling van het achterliggende creatieve taalvermogen dat aanzet tot taalbewustheid, door de opvatting dat kennis van taal veelzijdig en flexibel inzetbaar is en door de veronderstelling dat de componenten van de taalbeheersing interageren (zie ook 3.4.3).

De complexiteit van taalbeschouwing

Taalbeschouwing is een tweeduidig en ook een complex begrip. Het is daarom wenselijk de verhouding van dit begrip met enkele andere, verwante, begrippen aan te geven. Als referentiepunt voor het ontrafelen van de complexiteit van taalbeschouwing gebruik ik het begrip *benoemen*.

Benoemen

Het begrip *benoemen* heeft bij elke vorm van communicatie een centrale functie. Benoemen is het vermogen nieuwe woorden te creëren en betekenissen van bestaande woorden te vernieuwen om uitdrukking te kunnen geven aan een voorstelling in de geest van een spreker of schrijver. Benoemen is niet alleen van toepassing op woordgebruik, maar ook op uitingen. Bij benoemen bestaat er een nauwe betrekking tussen het gebruik van woorden en de vormgeving van uitingen en daarbij spelen regels en strategieën een bemiddelende rol. De essentie van benoemen is de betekenisdynamiek die op alle taalniveaus in dienst staat van de communicatieve en de sociale functies van taal. In de taalkundige interpretatie van taalbeschouwing staat dit aspect dan ook centraal. Ik bespreek vanuit deze sociocultureel-taalkundige optiek enkele begrippen die in 2.4.1.3, 2.4.1.4 en in 2.4.2 taalkundige kennis dan wel taalbeschouwing genoemd worden.

Conceptualiseren en benoemen

Dezelfde semantisch gerichte taalbeschouwelijke visie op taal als bij Koefoed vinden we in Daems e.a. (1982), maar dan geïnterpreteerd vanuit een didactisch perspectief.⁵⁸ Ook daar is het taalgebruik uitgangspunt voor taalbeschouwing. Taal heeft bij hen een conceptualiserende, communicatieve en pragmatische functie. Taalbeschouwing bevordert inzicht in taal: een bewuste, meer geordende vorm van nadenken over taal of het commentaar geven op taalgebruik (o.c., 76). Taalbeschouwing leert de taalgebruiker beter zijn woorden te kiezen en daardoor verbetert zijn taalvaardigheid. Hij krijgt meer zicht op de effecten van taalgebruik en hij bouwt een visie op taal op. 'De resultaten van taalbeschouwing leiden(..) tot feitelijk taalgebruik, maar ook tot opvattingen over taalgebruik' (o.c., 77). In de uitwerking van taalbeschouwing vormen kennis over taal en kennis van taal twee kanten van het taalonderwijs: als doel (kennis over) en als middel (kennis van).

De benadering van Koefoed maakt duidelijk dat er een dimensie ontbreekt aan het begrip conceptualiserende functie, zoals Daems e.a. dat gebruiken. Zij zien deze functie als 'middel waardoor wij greep krijgen op de wereld rondom ons en op onze reactie daarop' (Daems e.a., 79), een interpretatie die teruggaat op Britton (1973). In deze interpretatie van de conceptualiserende functie ligt het accent op het cognitieve, ordenende vermogen van taal. Het gaat voorbij aan het fundamentele, voorwaardelijke vermogen tot benoemen,⁵⁹ waarbij wij een naam geven aan de begrippen die uit onze ervaring zijn gevormd.

Woordbetekenissen domeingebonden verhelderen

Bij Klein (1989, 583) zien we een andere vorm van taalbeschouwing. Hij pleit voor aandacht voor semantische aspecten van thema's die op een moment in de cultuur van de samenleving een rol spelen: de thema's waar je in de krant over leest. De begrippen die het referentiekader voor zulke thema's vormen, zijn voor leerlingen lang niet altijd herkenbaar. Het taalonderwijs moet daarom aandacht besteden aan het herkennen van woorden en begrippen in het bijpassende referentiekader. Hoewel Klein zijn voorstel presenteert als variant op taalculturele vorming, heeft het betrekking op het uitbreiden van de achtergrondkennis van taalgebruik, op taalbeschouwing.

Perspectiefwisseling tussen kennis van en kennis over taal

De communicatieve functie van taal omvat een reeks andere functies, zoals de expressieve, de appellerende, de relationele en de referentiële functie.⁶⁰ Deze overwegend interactionele functies hebben een sociaal aspect gemeenschappelijk. Het sociale aspect van communicatie is zowel een aspect van kennis van taal als van kennis over taal.

⁵⁸ Daems e.a. (1982) wordt besproken in 2.5.5

⁵⁹ In 2.4.2 noemde ik enkele auteurs die de conceptualiserende functie van taal bespreken.

⁶⁰ Zie ook Hagen (1976b), Schulz von Thun (1982) en 3.4.

Taalbeschouwingsonderwijs bevordert de activiteiten waarin taal dienstbaar is aan het sociale verkeer. Inzicht in taalvariatie, het opbouwen van een repertoire van taalvarianten voor verschillende taalgebruikssituaties, inzicht in de relatie tussen instituties en formaliteit zijn relevante taalkundige thema's. De verschillende aspecten van de communicatieve functie van taal veronderstellen een wisselwerking tussen kennis van en kennis over taal. Om de consequenties van het eigen taalgebruik voor de omgang met anderen te kunnen overzien, is een regelmatige perspectiefwisseling tussen beide benaderingen nodig.

Benoemen als voorwaarde voor het begrijpen van niet-linguïstische invloeden op het taalgebruik

Tot de niet-linguïstische invloeden op het taalgebruik behoren de doelgerichtheid van uitingen in interactie (het taalhandelingsaspect), de situationele en contextuele aspecten van taal en de functie van het principe van relevantie (Sperber en Wilson 1995). De verwerking van deze invloeden is onderdeel van het gebruik van taalkennis, van taalbeschouwing.

De factoren die verantwoordelijk zijn voor de niet-linguïstische invloeden op het taalgebruik, zijn te herleiden tot de cultuurgebonden normen en spelen daardoor ook een rol bij taalverandering (Bartsch 1987). Strategieën verantwoorden de interactie van linguïstische en niet-linguïstische factoren in het taalgebruik. Om inzicht in en begrip voor de manieren te krijgen waarop taal gebruikt wordt is het erkennen van het fundamentele vermogen tot benoemen een noodzakelijke voorwaarde.

Benoemen en formuleervaardigheid

Braet (1982a) legt expliciet een relatie tussen zijn invulling van taalvaardigheidsonderwijs (als retoricaonderwijs) en grammatica. In een noot in 3.3.2.1 verwees ik naar enkele pleidooien voor het herstel van de relatie tussen de deelgebieden van het trivium: grammatica, retorica en dialectica. In een vernieuwde, op tekst gebaseerde vorm, kan grammatica de basis zijn voor een gedifferentieerde formuleervaardigheid. Verschillende tekstgenres stellen aan formuleervaardigheid verschillende eisen, zowel grammaticale als semantisch-logische. Argumentatie (als toepassing van de dialectica) in betogende teksten heeft bijvoorbeeld baat bij semantische analyses met nadruk op de logische aspecten van woorden en bij het herkennen en gebruiken van relatiewoorden.⁶¹ Voor specifieke formuleerdoelen en specifieke taalgebruiksfuncties is daarom het fundamentele benoemvermogen een noodzakelijke voorwaarde.

61 Enkele bronnen, die verschillende invalshoeken representeren op logisch-semantische woordanalyses, zijn Naess (1978), Nieuwenhuijsen (1978), Van Calcar (1987), Geeraerts (1989) en Verkuyl (2000). Braet (1999) legt verband tussen taalkennis en argumentatieve vaardigheden.

Kennis van taal als basis voor lezen en schrijven

De resultaten van onderzoek naar de processen van lezen en schrijven tonen aan dat een aanzienlijke hoeveelheid kennis van taal een belangrijke voorwaarde is voor succesvol lezen en schrijven.⁶²

Reflectie en taalbeschouwing

Onder invloed van bronnen als Griffioen en Damsma (1978) is in het onderwijs Nederlands het gebruik van de termen *taalbeschouwing* en *reflectie* door elkaar gaan lopen. Griffioen en Damsma (1978) zien in taalbeschouwing een verkapte vorm van de grammatica die zij afwijzen. Zij benadrukken de analyse van en het nadenken over taal-in-gebruik. Zij noemen deze activiteit reflectie, maar het is filosoferen over taal (Koefoed 1987a), een vorm van taalbeschouwing.⁶³

Aan de andere kant is het woord *denken* onder invloed van de publicatie van Griffioen en Damsma vervangen door *reflectie*. In de term *reflectie*, door hen omschreven als *denken over doen*, heeft denken een beperkte, instrumentele betekenis die verbonden is met strategisch handelen.⁶⁴

De taalkaak die een leerling moet uitvoeren, behoort aan een reeks normen te voldoen, zoals het beantwoorden aan de eisen van het genre, van juistheid van de gegeven informatie en van correctheid in de vormgeving. Aan deze niet-rechtstreeks talige eisen leert hij volgens een stappenplan te voldoen en hij leert zijn stappen te controleren. De denkactiviteit die daarbij vereist wordt, is reflectie.⁶⁵

Dit instrumentele aspect van denken (reflectie) is maar een deel van de menselijke cognitieve capaciteit die ingezet kan worden voor denken en leren. Oostdam en Rijlaarsdam (1995) leggen daarom terecht een veel sterker accent op de cognitieve kwaliteit van algemene leerstrategieën (o.a. probleemoplossend denken, vragen leren stellen) en taalverwerking dan bij de reflectieve benadering van strategisch handelen in het taalonderwijs het geval is.

Bij taalbeschouwing zijn vormen van cognitief en associatief denken betrokken op inhouden. We kunnen daarom bij taalbeschouwing beter spreken van conceptuele activiteiten.⁶⁶ Bij taalbeschouwing – bewust gebruik van kennis van taal – denkt de taalgebruiker na over de keuze van taalvormen en hun betekenissen volgens de stappen:

62 Zie ook 5.4 e.v.

63 Een ander voorbeeld van het door elkaar gebruiken van deze begrippen vinden we in Bonset (1995, 12). Bonset definieert taalbeschouwingsonderwijs als: 'onderwijs in het beschouwen van taalgebruik, van jezelf of van anderen, ter verbetering van de taalvaardigheid. Een andere term voor dit type taalbeschouwing is reflectie'. Daarnaast staat onderwijs in taalvariatie (kerndoel 14), een onderwerp dat bijvoorbeeld door Daems (1982) en Hawkins (1991) tot taalbeschouwing gerekend wordt: 'onderwijs dat leerlingen vertrouwd maakt met het bestaan van dialecten, groepstalen, en standaardtalen' (Bonset 1995, 242-243).

64 Hier bedoeld in de betekenis van leerstrategie of uitvoeringsstrategie.

65 Vgl. ook schema 2.1 in 2.6.4 en schema 7.4 in 7.5.6.

66 Zie ook 3.4.2.1-2.

observeren, analyseren, synthetiseren en controleren. Bij reflectie – opgevat als instrumenteel-cognitieve denkactiviteit – gaat het erom volgens taalexterne normen de gevolgde weg bij het uitvoeren van een taalkaak en het bereikte resultaat te controleren.

Tussen taalbeschouwing en reflectie bestaat onmiskenbaar een zekere overeenkomst. Omdat deze begrippen op zeer verschillende wijze gemotiveerd zijn en gebruikt worden, wil ik de activiteiten die ermee verbonden zijn, uit elkaar houden. Taalbeschouwing en reflectie zijn geen synoniemen van elkaar.

3.3.4 De verhouding tussen de deelgebieden van TON

In de voorafgaande paragrafen bepaalde ik mijn standpunt tegenover de drie deelgebieden van TON: taalkundige vorming, grammatica en taalbeschouwing. Ik heb onderscheid gemaakt tussen kennis over taal en kennis van taal. Taalkundige of taalculturele vorming is objectkennis en behoort tot de kennis over taal. De functionele taalbenadering, de achtergrond voor mijn standpuntbepalingen, blijkt voor de besproken opvatting over taalkundige vorming niet van belang.

Grammatica en taalbeschouwing hebben betrekking op het taalgebruik van mensen en voor beide is de sociocultureel-linguistische theorie een functionele theoretische achtergrond.

Omdat taalkundige vorming niet van direct belang is voor het eigen taalgebruik van leerlingen, zonder ik dit kennisgebied af van de beide andere en concentreer mij verder op de verhouding tussen grammatica en taalbeschouwing.

De vraag waar het hier om gaat, is welke relatie er bestaat tussen taalbeschouwing, grammatica als kennis van regels en het ruimere begrip kennis van taal.

In het algemeen vat men grammaticale kennis op als de regelkennis van taalgebruikers die beschreven worden in een didactisch uitgewerkte zinsgrammatica. Ook wanneer de behandeling van taalregels gebeurt aan de hand van zinnen die betrokken zijn op een taalgebruikssituatie, zoals in GiB, blijft de zinsgrammatica gehandhaafd.

Het perspectief op taalregels verandert echter ingrijpend, wanneer grammaticale kennis wordt geïnterpreteerd vanuit het taalgebruik. Er blijken dan naast regels ook strategieën te zijn, die de invloed van niet-linguistische factoren op het taalgebruik verantwoorden.

De invloed van niet-linguistische factoren is herkenbaar in uitingen, niet in zinsvormen.

Uitingen geven vorm aan voorstellingen in de geest van een spreker of schrijver en daaruit blijkt dat het taalgebruik een conceptuele basis heeft.

Dit complex van inzichten maakt het mogelijk aan te nemen dat de grammatica, opgevat als een taalgebruiksgrammatica, niet alleen regels en strategieën bevat, maar ook lexicaal woordschema's, die de basis zijn voor patroonvorming.⁶⁷ Daarmee is het verschil opgeheven dat leek te bestaan tussen grammatica en kennis van taal. Het

67 Dat geldt voor de interne grammatica en voor de beschrijving ervan in methodes

bewust gebruiken van het dynamische taalkennisbestand – het maken van taalkeuzes en strategietoepassing – is op te vatten als taalbeschouwing.

Met deze interpretatie van de samenhang tussen taalbeschouwing, grammatica en kennis van taal is taalbeschouwing taalkundig geïnterpreteerd en is de basis gelegd voor het model van de taalgebruiksgrammatica, dat ik in 7.5 presenteer.

3.4 Een standpunt over onderwijs in taal

Tegen de achtergrond van de sociocultureel-linguïstische theorie heb ik in 3.3.4 taalbeschouwing taalkundig geïnterpreteerd en de verhouding aangegeven tussen grammatica, opgevat als een taalgebruiksgrammatica, en taalbeschouwing. Maar welke verhouding bestaat er tussen taalvaardigheid en taalbeschouwing?

Braet (red., 2000), een recent overzicht van taalbeheersingsonderzoek, plaatst het taalvaardigheidsonderwijs in het kader van taalbeheersing als communicatiewetenschap.⁶⁸ Taalvaardigheid wordt opgevat als communicatievaardigheid. In hoofdstuk 2 werd verschil gemaakt tussen *communicatieonderwijs* en *communicatief (taal)onderwijs* (2.4.1.2).⁶⁹

Communicatief (taal)onderwijs brengt men niet alleen in verband met taalvaardigheidsontwikkeling, maar ook met denkprocessen. Een bespreking van Lammers (1991) maakt het mogelijk de verhouding tussen taalvaardigheid en denkprocessen in kaart te brengen. Communicatief onderwijs heeft de verbetering van de communicatieve competentie tot doel. Hoe kan communicatieve competentie worden geïnterpreteerd vanuit een taalkundige invalshoek? Deze vraag en de vraag naar de verhouding tussen taalvaardigheid, kennis van taal en taalbeschouwing, beantwoord ik in 3.4.3, waar ik communicatieve competentie vervang door taalbeheersing en waar ik een mogelijke samenhang beschrijf tussen taalvaardigheid, taalkennis en taalbeschouwing in taalbeheersingsonderwijs.

In 3.4.1 bespreek ik de begrippen *communicatie* en *communicatief onderwijs* in het algemeen en in 3.4.2 behandel ik de verhouding tussen taalvaardigheid, denkprocessen en communicatieve competentie. De achtergrond van de kentering in de verhouding tussen taalvaardigheidsonderwijs en taalbeschouwing schets ik in 3.4.4 en in 3.4.5 vat ik samen.

68 Dit gebruik van *communicatiewetenschap* schept mijns inziens verwarring, vgl. Cullenburg, Scholten en Noomen (1991).

69 De term *communicatief taalonderwijs* is een tautologische woordcombinatie, omdat verbale communicatie taalgebruik veronderstelt.

3.4.1 Communicatie en communicatief onderwijs

Sinds de jaren zeventig vat men taalonderwijs voornamelijk op als onderwijs waarbij communicatie centraal staat en verdwijnt het inhoudelijke taalonderwijs naar de achtergrond. Hoe kan de relatie tussen aandacht voor kennis van taal en taalvaardigheid in het taalonderwijs hersteld worden, welke kijk op taalkennis is daarvoor nodig en wat is communicatie vanuit een sociocultureel-linguïstisch standpunt bekeken? Ik bespreek deze vragen aan de hand van Sperber en Wilson (1995).

Communicatie is een zeer ruim begrip. Ook kinderen die geen taal gebruiken, communiceren en ook dieren doen dat. Sperber en Wilson (1995) (verder S&W) beperken de betekenis van communiceren daarom tot menselijke verbale informatieoverdracht. Communiceren is gericht op het bereiken van een maximaal communicatief effect bij een zo klein mogelijke inspanning. Communiceren is het claimen van de aandacht van de ander met de pretentie dat de gecommuniceerde informatie relevant is. Het principe van relevantie verklaart de interactie van linguïstische betekenis en verschillende niet-linguïstische, met name situationele en contextuele, factoren.⁷⁰

Als doel van menselijke communicatie zien S&W het vergroten van de kennis van de wereld en daardoor is 'Information processing (...) a permanent life-long task' (o.c., 47).

In de traditionele opvatting is taalgebruik een semiotisch proces van coderen en decoderen van een semantische representatie, waarbij de ontvanger de boodschap reconstrueert. Deze opvatting laat onverklaard hoe uit semantische representaties van zinnen gedachten kunnen worden afgeleid. S&W beschouwen de menselijke taalverwerking als een inferentieproces waaraan het codeer-/decodeerproces ondergeschikt is.

De plaats die het inferentieproces krijgt bij het concipiëren en begrijpen van taal, impliceert dat communicatie opgevat wordt als interactie. Binnen de begrenzing van het werkelijkheidsdomein waarop de communicatie betrekking heeft, maken beide partijen bij het interpreteren van de boodschap gebruik van regels en strategieën.

Wanneer communicatie beschouwd wordt als interactie binnen een gespreks- of tekstdomein, is het noodzakelijk hierbij ook de non-verbale aspecten van het contact te betrekken. Deze drukken in hoge mate de socioculturele aspecten van het taalgebruik uit en zijn binnen het domein alleen te interpreteren in samenhang met de verbale aspecten van de communicatie. Omgekeerd is de interpretatie van verbale aspecten afhankelijk van de niet-verbale gegevens in de situatie of context. Clark (1997) benadrukt dat interactie tot stand komt door de gezamenlijke inspanning van gesprekspartners (interactie als joint project). De idee dat het vormgeven aan en het begrijpen van infor-

70 Voorbeelden daarvan zijn: de aanwijzingen in de situatie of context zelf, voorkennis en verwachting van de luisteraar/lezer en diens vermogen tot het afleiden van nieuwe informatie uit oude (het inferentievermogen).

matie opgevat kan worden als een inferentieproces dat interactie vooronderstelt, past daarom in het sociocultureel-linguïstische kader.

In het communicatieve onderwijs zijn deze opvattingen nauwelijks terug te vinden. Ik verwijs naar de definitie van Van Paassen en Zwitserlood in 2.4.1.2 waarin taalonderwijs wordt beschreven vanuit een instrumentele taalopvatting. De definitie maakt inzichtelijk dat communicatief onderwijs wel gebruik maakt van noties uit de 'nieuwe' taalkundige disciplines sociolinguïstiek en pragmatiek, maar dat de implicaties van deze disciplines voor een taalbeschouwelijke visie op taal en taalgebruik worden verwaarloosd. Men ziet taal vooral als vorm van waarneembaar communicatief gedrag.

Het doel van communicatief onderwijs is het uitbreiden van de communicatieve competentie.

Het begrip *communicatieve competentie* is ontleend aan het model van Hymes (1972a) en wordt door Hymes op twee manieren gebruikt. In de eerste plaats bouwt het Chomsky's *linguistic competence* uit tot een model dat het taalgebruik (de *performance*) insluit. In deze interpretatie kan Hymes' model worden opgevat als een verklarend theoretisch concept, dat bedoeld is om aan te tonen dat de chomskyaanse benadering ten onrechte de *performance* buiten beschouwing laat. In de discussie over het Nederlandse taalonderwijs van de afgelopen decennia gaat men van deze interpretatie van Hymes' model uit. Een interpretatie die gepaard gaat met het afwijzen van de taalkundige competentie. In het talenonderwijs is sinds die tijd de term *communicatieve competentie* gemeengoed, in veel gevallen als variant voor taalvaardig zijn.

In de tweede plaats interpreteert Hymes *communicatieve competentie* in de context van het cultureel-antropologische onderzoek naar taalcontact en naar de socioculturele aspecten van het talenonderwijs. Het communicatieve competentiemodel fungeert hier als een taaltheoretisch model van taalgebruik. In deze taalkundige interpretatie van het model ligt de nadruk op de consequenties die niet-linguïstische factoren hebben voor kennis van taal. In hoofdstuk 4 beschrijf ik de invloed van deze tweede interpretatie op het talenonderwijs.

De beperkingen die het communicatieve onderwijs Nederlands in taalkundig opzicht laten zien, worden mede veroorzaakt door het afwijzen van de invloed van de traditionele grammatica en de generatieve taalkunde op het taalonderwijs. De overweging hierbij is ongetwijfeld dat taalkunde zich met kennis over het taalsysteem bezighoudt en niet met taalgebruik. De definitie van Van Paassen en Zwitserlood laat dat zien.

Onderwijs in de communicatieve competentie verwordt dan tot taalvaardigheidsonderwijs zonder talige component. Het is echter onmogelijk taalonderwijs te geven zonder expliciete en systematische aandacht voor kennis van taal: communicatief onderwijs is taalonderwijs.

In het sociocultureel-linguistische kader kan communicatie worden gezien als informatieoverdracht binnen een gespreksdomein, waarbij de communicanten een coördinatieproces⁷¹ aangaan en waarin zij over en weer inferentiestrategieën toepassen.

Deze interpretatie van communicatie is primair van toepassing op gesprekken, maar is, rekening houdend met de eisen die geschreven taal stelt, ook toepasbaar op schriftelijk taalgebruik en veronderstelt dat onderwijs in kennis van taal een noodzakelijke voorwaarde is voor het leren kennen en herkennen van de talige eigenschappen van taalvaardigheid.

3.4.2 Communicatieve competentie en taalvaardigheid

3.4.2.1 De begripsanalyse van Lammers (1991)

In de jaren zeventig maakte het taalonderwijs de omslag naar communicatief (taal) onderwijs (2.4.1.2). *Communicatief onderwijs* en *communicatie- of taalvaardigheidsonderwijs* worden door elkaar gebruikt. Dit nieuwe taalonderwijs dient het ontwikkelen van de communicatieve competentie, maar in het spraakgebruik vereenzelvt men vaak communicatieve competentie met taalvaardig zijn. Lammers (1991) construeert in een onderwijssociologisch kader een scherp onderscheid tussen communicatieve competentie en taalvaardigheid en verbindt taalvaardigheidsonderwijs met onderwijs in cognitieve vaardigheden.

In een sociale groep⁷² communiceren taalgebruikers overeenkomstig de regels en normen die in die gemeenschap gelden. Dit vermogen is de communicatieve competentie, die zich ontwikkelt in een autonoom verlopend proces.

Taalvaardigheid daarentegen houdt in dat de individuele taalgebruiker leert voldoen aan de eisen die de schoolse situatie en de openbare instituties aan hem stellen.

De verschillen tussen de taalleersituaties die respectievelijk leiden tot communicatieve competentie en taalvaardigheid, illustreert Herrlitz (1994)⁷³ aan de hand van twee dialogen: de communicatie tussen een moeder en een kind van ongeveer anderhalf en een dialoog in een schoolse situatie. In de dialoog van de moeder met haar kind interpreteert de moeder al pratend wat het kind zou kunnen bedoelen. De moeder anticipeert op de toekomstige taalbeheersing van het kind en stimuleert zo de natuurlijke taalontwikkeling. Taalgebruik is hier betekenisvol communiceren: het is communicatief handelen dat gericht is op het bereiken van wederzijds begrip. In de schoolsituatie is er sprake van een standaarddialoog volgens het patroon: structureren-reageren-evalueren. De leraar vraagt, de leerling reageert en reproduceert informatie die hij van huis

71 Het proces waarbij gesprekspartners hun bijdragen aan het 'discours' wederzijds op elkaar afstemmen.

72 Lammers spreekt van communicatieve gemeenschap

73 Herrlitz (Lammers promotor) zet de kern van Lammers bedoeling in dit artikel nog eens uiteen.

uit bezit of hij blijft het antwoord schuldig. De schoolse communicatie is daardoor betekenisarm.

Lammers (1991, 69) constateert dat taalvaardigheidsonderwijs prestatiegericht is en dat in de maatschappelijke instituties taalgebruik strategisch of doelgericht is.⁷⁴

De begrippen *communicatief* en *strategisch handelen* ontleent Lammers aan Habermas (zie Koningsveld en Mertens 1986). Het begrip *communicatieve competentie* ontleent hij aan Hymes (1972a), zij het dat hij het begrip beperkt tot de spontane ontwikkeling van de thuistaal. Het onderscheid tussen thuistaal en standaardtaal⁷⁵ is afkomstig van Hagen (1981) en berust op de veronderstelling dat het natuurlijke taalgebruik heterogeen is, omdat in elke communicatieve gemeenschap het taalgebruik de normen en waarden van de groep weerspiegelt. De denkbeelden die hij aan deze drie bronnen ontleent, maken het Lammers mogelijk een scherp onderscheid te maken tussen communicatieve competentie en taalvaardigheid.

Het onderwijs en de maatschappij eisen van taalgebruikers het gebruik van de standaardtaal. Herrlitz en Lammers gaan ervan uit dat in het gangbare onderwijs de homogeniteitsgedachte heeft geleid tot de opvatting van de taal die kinderen thuis leren naar de taal die het onderwijs aanleert. Zij bestrijden de continuïteitsopvatting onder andere met een beroep op het verschil in interactiepatronen in de thuissituatie en in de institutionele situaties.

Lammers onderscheidt drie communicatieve domeinen: het thuisdomein, het domein van de school en het openbare domein. Communicatieve interactiepatronen in situaties in het thuisdomein leiden tot een natuurlijke taalontwikkeling, tot verwerving van taalkennis en van inhoudelijk te interpreteren cognitieve operaties die een rol spelen in het natuurlijke taalgebruik. Het schooldomein leidt tot schoolse taalvaardigheid die het gevolg is van met de standaardtaal verbonden onderwijsleerprocessen. De institutionele of openbare taalvaardigheid heeft zowel aspecten van een verwervings- als van een leerproces. De verschillen tussen de drie soorten taalgebruik: thuistaal, schooltaal en taal in maatschappelijke institutionele verbanden, baseert Lammers op dichotomische verschillen tussen vijf categorieën kenmerken van communicatieve situaties. De opposities zijn:

- het verschil tussen domein en spreesituatie;
- het verschil tussen verwerven van kennis en leren;⁷⁶
- verschillen tussen domeinen in gehanteerde regels en normen;⁷⁷
- verschillen in soorten cognitieve operaties;

74 Strategisch handelen kan openlijk zijn of verborgen. In het laatste geval is er sprake van misleiding. Zie over dit gebruik van *strategisch handelen* ook hoofdstuk 8.2.2.3.

75 De taal van de school en van de maatschappelijke instituties.

76 Vergelijk de opvatting van Krashen, 4.2.2.

77 Lammers doet voor zijn interpretatie van regels en normen een beroep op Batsch (1987).

- verschillen in de aard van monitoring,⁷⁸ die afhankelijk is van het taalgebruik in sociale domeinen.

De drie soorten taalgebruik zijn te herleiden tot een tweedeling van het taalvermogen in communicatieve competentie en taalvaardigheid. Deze tweedeling maakt het Lammers mogelijk zijn visie op het taalonderwijs te geven.

Het taalvaardigheidsonderwijs is geen verdere ontwikkeling van de communicatieve competentie. Datgene wat de leerling niet weet en niet kan, betreft schoolse taalvaardigheden die hij nog niet geleerd heeft. Een leerling die naar school gaat, krijgt te maken met een driedelige perspectiefwisseling die duidelijk maakt hoezeer de taal op school 'vreemd' is voor de leerling. Het gaat om de wisseling:

- van begrips- naar prestatie-georiënteerd handelen;⁷⁹
- van de eigen leefwereld naar de dominante kenniswereld van het openbare domein (de dominante rationaliteit, Matthijssen 1982);
- van de thuistaal naar de standaardtaal.⁸⁰

Deze perspectiefwisselingen maken dat de natuurlijke taalontwikkeling bij het begin van de schoolcarrière onderbroken wordt. Lammers sluit niet uit dat de natuurlijke taalontwikkeling zich buiten de formele vorming op school voortzet, maar de school draagt daar niet aan bij. De school legt zich toe op formele aspecten van het taalgebruik en eist van leerlingen het leveren van prestaties in taalvaardigheid.

Lammers pleit er daarom voor alleen die taalvaardigheden te onderwijzen die expliciet beschreven (en expliciet genormeerd) kunnen worden en van belang zijn voor deelname aan openbare communicatie en vervolgopleiding. Het taalonderwijs dat Lammers voorstaat is te karakteriseren als emancipatorisch, maar vooral als instrumenteel-communicatief.

Voor ik de denkbeelden van Lammers beoordeel, besteed ik aandacht aan zijn opvattingen over de cognitieve aspecten van het taalonderwijs.

78 Hagen (1981) is de bron voor het concept 'monitoring'. Zie 5.2.3 voor het begrip 'monitoring' bij Dirksen (1991)

79 Begripsgeoriënteerd handelen: het opbouwen van de eigen taal, gekoppeld aan kennis van de wereld. De taalontwikkeling van het kind is onder andere afhankelijk van de ervaringen die het opdoet in het gezin.

80 En van spreektaal naar schrijftaal. Door de nauwe aansluiting van Lammers bij Hagen (1981), hebben de perspectiefwisselingen vooral betrekking op de schoolproblemen van dialectsprekende kinderen. Hagen's opvattingen zijn afgeleid van het grote Kerkrade onderzoek (Hagen, Stijnen en Vallen, 1976). Deze overwegingen gelden ook voor de schoolproblemen van allochtone kinderen.

3.4.2.2 Denkprocessen

Lammers besteedt uitvoerig aandacht aan verschillende typen denkprocessen bij het leren en verwerven van taal. Hij noemt ze cognitieve operaties en monitoring en verbindt de denkprocessen respectievelijk met taalvaardigheid en met communicatieve competentie, omdat denkprocessen niet alleen herkenbaar zijn in onderwijsleerprocessen, maar ook in de opbouw en het gebruik van de eigen taalkennis.⁸¹

In veel publicaties over denkprocessen⁸² spelen, naast de opvattingen van anderen, vooral de onderzoeksresultaten van Rosch een belangrijke rol. Ik bespreek daarom in aanvulling op de interpretaties van Lammers de opvattingen van Rosch.

Lammers' interpretaties van denkprocessen

Denkprocessen of cognitieve operaties houden volgens Lammers verband met regels en normen die hij verbindt met Habermas' onderscheid in communicatief en strategisch handelen. Regels zijn abstracte voorschriften voor communicatieve handelingen in communicatieve gemeenschappen of het zijn abstracte, institutioneel bepaalde strategische handelingsvoorschriften. Normen zijn criteria die individuen gebruiken om te beoordelen in hoeverre zij of anderen zich conform regels van de gemeenschap gedragen. Regels en normen gelden in alle domeinen van het menselijk verkeer. Als gevolg van institutionele verschillen tussen de domeinen, verschilt ook de aard van de regels en normen binnen de onderscheiden domeinen.

Cognitieve operaties zijn op te vatten als handelingsvoorschriften, mentale processen die gestructureerd, volgens een plan, verlopen. Een plan is een 'hiërarchisch proces met behulp waarvan een individu de volgorde controleert waarin een reeks operaties wordt uitgevoerd' (Lammers 1991, 164). Een plan wordt een routine als het geautomatiseerd verloopt. Lammers onderscheidt twee typen routines: de formeel-logische die behoren tot het schoolse en het openbare domein en de normatieve die behoren tot het domein van de communicatieve competentie. In het eerste type routines ligt de nadruk op algemeen geldige redeneerwijzen en eenduidigheid in het gebruik van begrippen. De norm is logische en 'formele' consistentie. In het tweede type heeft de taalgebruiker meer vrijheid in het gebruik van redeneerwijzen en betekenis toepassingen en is begrijpelijkheid de norm. 'Het taalvaardigheidsonderwijs bestaat voor een belangrijk deel uit het aanleren van routines'⁸³ (Lammers 1991, 169).

Bij de begrippen *cognitieve operatie*, *plan* en *routine* sluit het metacognitieve begrip *monitoring* aan (Hagen 1981, 42). De drie mentale activiteiten verschillen in de mate waarin de monitor aandacht moet besteden aan de taalkaak. Een routine vereist de minste aandacht.

81 Recent taalbeheersingsonderzoek met aandacht voor de betekenis van denkprocessen voor taalkennis en voor leerprocessen komt in 5.4 e.v. ter sprake.

82 Om enkele bekende publicaties te noemen: Piaget (1969), Ginsburg and Opper (1969), Vygotsky (1962), Sapir (1949), Sapir (1951), Whorf (1970), Rosch (1973a en b, 1975, 1976 en 1978).

83 Routines worden ook standaardplannen, procedures of strategieën genoemd.

Monitoring is [...] 'een cognitieve strategie gericht op het bewaken van een op optimale communicatie gerichte taalproductie of – in gevallen waar geen directe communicatie in het geding is – van specifieke, niet-communicatieve doelen van de taalproductie (bijvoorbeeld bij taallear- of taalreflectietaken)'.

Hagen onderscheidt referentiële monitoring (het controleren of de verwoording van de bedoelde mededeling geslaagd is), interactionele monitoring (de afstemming op de hoorder) en normatieve monitoring (aandacht hebben voor de formele aspecten van de uiting, bijvoorbeeld voor grammaticale correctheid ervan).⁸⁴

Lammers combineert dit monitoringmodel met de twee belangrijkste taalvaardigheidsdomeinen. De communicatieve competentie correspondeert met referentiële en interactionele aandacht, de schoolse taalvaardigheid met de formeel-logische, normatieve aandacht.⁸⁵ Bij taalvaardigheidsonderwijs gaat het dus uitsluitend om het aanleren van formeel-cognitief taalgedrag. Inhoudelijk-cognitief taalgedrag is kenmerkend voor de thuistaal.

Denkprocessen en conceptvorming

Cognitieve operaties of denkoperaties zijn niet alleen onderdeel van onderwijsleerprocessen of van formele aspecten van taalgedrag, maar hebben een veel ruimer bereik. In aanvulling op de opvattingen van Lammers bespreek ik het werk van Rosch.

Aan het cognitief-psychologische onderzoek van Rosch ligt de discussie ten grondslag over de hypothese van de linguïstische relativiteit, ook wel de Sapir-Whorf hypothese genoemd.⁸⁶ Haar onderzoek heeft bijgedragen aan de relativering van de hypothese en aan het inzicht dat in conceptvorming algemene cognitieve principes werkzaam zijn.

Vanuit een cognitief-psychologisch gezichtspunt kan men onderscheid maken tussen inhoudelijke taal- en denkstructuren, uitgedrukt in de betekenissen van woorden en begrippen, en formele taal- en denkstructuren. Op een bepaald niveau van abstractheid veronderstellen taal en denken elkaar. Beide onderhouden een afhankelijkheidsrelatie met de werkelijkheid.

Denkinhouden zijn over het algemeen niet-talig gestructureerde voorstellingen, gevoelens e.a., die in een aantal gevallen corresponderen met talige schema's. Naast

84 Hagen ontleent het begrip *monitoring* aan Labov (1972, 208), die daarmee aandacht voor verschillende stijlnormen bedoelt. Bij *monitoring* gaat de meeste aandacht uit naar taalfuncties, dat zijn de inhoud van de uiting (referentiële monitoring) en de aandacht voor de relatie met de gesprekspartner (interactionele monitoring). De aandacht voor taalstructuur is secundair en betreft de grammaticale vorm die correspondeert met de normatieve monitoring (Hagen 1981, 190).

85 Ik merk op dat 'normatief' hier een andere betekenis heeft dan in het eerdere gebruik van de term. Het is niet: waarden en normen van de communicatieve gemeenschap, maar: eisen volgens schoolse conventies.

86 Besprekingen van de verschillende versies van de hypothese zijn o.a. te vinden in Carroll (1972) en Dijkstra en Kempen (1984). De hypothese werkt onder andere door in de cultureel-antropologische literatuur over taalgebruik (zie hoofdstuk 4).

schematisch geordende denkinhouden bestaan formele, cognitieve operaties of denkoperaties, zoals categoriseren, het leggen van causale relaties en hypothesestellend denken. Veel denkstructuren maken in onderlinge samenhang deel uit van probleemoplossend denken en zijn herkenbaar in de opvatting van Lammers over onderwijsleerprocessen.

Het werk van Rosch heeft voornamelijk betrekking op de inhoudelijke kant van het denken: op conceptvorming, op de schema's die de verwerking en opslag van concepten structureren en op de relatie tussen domeinen in de werkelijkheid en conceptvorming.

Volgens Rosch is de werkelijkheid in de voorstelling van mensen opgedeeld in categorieën van verschillend niveau. In de woordenschat van een taal is de afspiegeling van deze indeling waarneembaar.⁸⁷ Aan de conceptuele categorisering in samenlevingen ligt de voorgestructureerdheid van de werkelijkheid ten grondslag.⁸⁸ Zij onderscheidt:

- 1 Supercategorieën. Voorbeelden zijn de menselijke soort, middelen van bestaan, leefwijzen, voedingsmiddelen, werktuigen, huisraad, middelen van vervoer. In deze overkoepelende klassen hebben de deelverzamelingen slechts enkele kenmerken gemeenschappelijk (de indelingscriteria).
- 2 Basiscategorieën. Elke superklasse bestaat uit een aantal basiscategorieën. Het zijn de deelverzamelingen die ten opzichte van elkaar optimaal onderscheidbaar zijn. Elk van deze basiscategorieën bezit 'naar beneden toe' weer een minimaal aantal kenmerkende eigenschappen, die de klasse definiëren (dat wil zeggen dat ze een vorm van algemeenheid, abstractie bezitten ten opzichte van hun subcategorieën). Bijvoorbeeld: de supercategorie vervoermiddelen bestaat uit vliegtuigen, auto's, fietsen en boten.
- 3 Subcategorieën. Deze hebben onderling onderscheidende kenmerken. Het is dikwijls mogelijk subcategorieën te vormen op grond van een of meer kenmerken, zoals de indeling naar merk of kleur van de basiscategorie auto's.⁸⁹

Volgens Rosch leren kinderen allereerst de basiscategorieën, daarna de subcategorieën en tenslotte de meest abstracte, overkoepelende klassen.

In elke basiscategorie herkennen we prototypen, de meest specifieke vertegenwoordigers van de klasse.⁹⁰ Elk prototype voldoet maximaal aan definiërende en karakteri-

87 De categorieën van Rosch zijn geordend volgens de inclusierelatie. Zie ook 7.5.4.1.2, voorbeeld 2.

88 Een aardige opmerking van Rosch in dit verband is. 'Creatures with feathers are more likely also to have wings than creatures with fur' (Rosch 1976, 383).

89 Deze classificatie is afgeleid van het biologische classificatieschema.

90 De theorie van Rosch heeft bekendheid gekregen als de *prototypetheorie*. Wat iemand opvat als prototype is afhankelijk van zijn ervaring met vertegenwoordigers van de betreffende categorie. Zie voor de rol van de ervaring bij het kennen van een begrip ook Schreuder en Levelt (1978). Verkuyll (2000) spreekt van *waarneming* in plaats van *ervaring*.

serende eigenschappen van de klasse. Een mus en een meeuw zijn voor Nederlandse kinderen prototypen van een vogel. Als een exemplaar afwijkt van het prototype passen taalgebruikers vergelijking toe op eigenschappen: in hoeverre voldoet het te classificeren exemplaar (een pinguïn, struisvogel of vleermuis bijvoorbeeld) aan de definiërende of karakteriserende eigenschappen die herkenbaar zijn in het prototype? De karakteriserende eigenschappen zijn direct herkenbaar: het hebben van veren, een snavel, kenmerkende zang, bijvoorbeeld. Bij moeilijk te classificeren vogels is het vergelijken op definiërende kenmerken de gangbare procedure. Daarmee worden een pinguïn en een struisvogel als vogels geassocieerd (eieren leggen, het bezit van vleugels, de biologische bouw) en valt een vleermuis buiten deze classificatie. Wat geldt als prototype van een (basis)categorie blijkt in hoge mate cultuurgebonden te zijn.⁹¹

Waarnemingsconstanten in de werkelijkheid corresponderen met concepten, die wij benoemen met de aan de categorieën toegekende namen. De hoofdcategorieën zijn: de natuurlijke en de abstracte categorieën. In de werkelijkheid vinden we natuurlijke categorieën: perceptuele en semantische. De perceptuele categorieën leert men door waarneming: het zijn de kleuren, vormen, getallen en lijnen. De semantische categorieën zijn de concrete en abstracte begrippen uit het dagelijks leven: entiteiten, eigenschappen, relaties en standen van zaken.⁹² De ons omringende werkelijkheid bepaalt welke kenmerken deze concepten voor ons hebben en dus welke betekenis geassocieerd kan worden met de betreffende categorienaam.

In een taalgebruikssituatie selecteren wij die kenmerken die we op dat moment aan het woord willen toekennen, gegeven de verschillende factoren die van invloed zijn op de interpretatie van het woord in de situatie of context. Deze werkwijze is bijvoorbeeld herkenbaar in het gebruik van metaforen en metonymia.

De abstracte categorieën bestaan uit begrippen van tijd en ruimte en uit de logisch-relationale concepten als het herkennen van hoofdzaak en bijzaak, categoriseren, oorzaak en gevolg, het trekken van conclusies en het vormen van hypothesen. Deze abstracte denkcategorieën spelen niet alleen bij onderwijsleerprocessen een rol, maar ook in het dagelijks taalgebruik, want veel van de logische en relationele begrippen worden weerspiegeld in de betekenissen van voegwoorden en bijwoorden. Categoriseren en

91 Door kinderen in New York bleek een kip tot het voedsel gerekend te worden. Ze kenden slechts diepvrieskippen.

92 Verkuyll (1984 en 2000) geeft een interessante visie op semantische categorisering in de verhouding tussen taal en werkelijkheid, zie 7.5.4.1. Piaget maakt onderscheid tussen twee soorten denken: het figuratieve en het operationele denken. Het figuratieve denken ontwikkelt zich op basis van waarneming. Het kind ontdekt de eigenschappen van de entiteiten in zijn wereld. Deze vorm van denken leidt tot mentale voorstellingen en begrippen. Het operationele denken ontwikkelt zich doordat het kind handelingsschema's leert beheersen. Deze operationele schema's leiden enerzijds tot inzicht in abstracte categorieën als vormaspecten, ordening, tijd en ruimte en anderzijds tot het manipuleren van abstracte categorieën. Het beheersen van de enkelvoudige denkhandelingen maakt het op den duur mogelijk abstracte en complexe denkhandelingen uit te voeren (zoals schaken en het expert-schrijfgedrag dat in 5.4.3.3 wordt besproken).

schematiseren zijn belangrijke functies van de geheugenopslag en bij de organisatie van woordcategorieën zijn de inclusierelatie en de deel-geheelrelatie van belang. Betekeniskenmerken zijn zodanig geschematiseerd dat de betekenis van een woord samenvalt met het label of de naam die aan de categorie wordt toegekend. Deze naamgeving geldt voor natuurlijke en voor abstracte begripscategorieën.⁹³

Het onderzoek van Rosch bevestigt het bestaan van universele formele, structurende categorieën. In het dagelijkse contact met onze leefomgeving verwerven we perceptuele en semantische concepten. De klassen van begrippen uit de leefomgeving vertonen in de details uiteenlopende kenmerken en daardoor ontstaat in socioculturele groepen en ook bij individuen een gedifferentieerde kennis van de hen omringende leefomgeving. Mensen kennen mede daardoor verschillende interpretaties toe aan de woorden die ze gebruiken voor de begrippen uit de werkelijkheidsgebieden waarover zij spreken. Zelfs als door personen uit één leefgemeenschap dezelfde benamingen gebruikt worden.

3.4.2.3 Beoordeling van Lammers (1991)

Lammers voert een stringente scheiding door tussen twee soorten taalvermogen: de communicatieve competentie en de taalvaardigheid. Communicatieve competentie is het resultaat van de natuurlijke taalontwikkeling uitgaande van de thuistaal en taalvaardigheid is wat geleerd wordt in schoolse onderwijsleerprocessen. Het doel van taalvaardigheid is voldoen aan de regels en normen van de institutioneel georganiseerde samenleving met inbegrip van de school.⁹⁴

Achtergrond voor deze tweedeling is de sociologisch-marxistische visie dat de maatschappij als geheel bestaat uit onderdrukkende machtsstructuren, zoals blijkt uit zijn verbinding van de gemaakte tweedeling met de begrippen communicatief en strategisch handelen. Typerende interactiepatronen illustreren de ongelijke omstandigheden die leiden tot communicatieve competentie respectievelijk taalvaardigheid. Ook denkprocessen worden ingedeeld volgens de gemaakte tweedeling in taalvermogens.

De consequent doorgevoerde dichotomieën van Lammers maken de problematiek in de 'retoriek' van het onderwijs Nederlands zichtbaar en nodigen uit tot een reactie (zie ook hoofdstuk 2). Belangrijke discussiepunten zijn:

- De dominantie van de homogeniteitshypothese die versterkt wordt doordat in het algemeen taalkundige aspecten van het onderwijs Nederlands aansluiten bij de chomskyaanse taalopvatting. Lammers pleit terecht voor uitgaan van de heterogeniteitsopvatting. Een beperking is dat hij daarbij uitsluitend de oppositie dialect-stan-

93 Belangrijke handboeken over deze materie zijn bijvoorbeeld Clark en Clark (1977) en Levelt (1989=1995). In het basisonderwijs is denktraining via de methode Feuerstein actueel (De Jager en Lebeer 1994). Een toepassing van de denkcategorieën van Gardner is te vinden in Batelaan en Elkerbout (1994).

94 De achterliggende gedachte is dat de school leerlingen voorbereidt op deelneming aan de geïnstitutionaliseerde samenleving.

daardtaal op het oog heeft. Binnen het sociocultureel-linguïstische kader is de heterogeniteit van taalgebruik een vanzelfsprekend uitgangspunt

- De aandacht voor denkprocessen in verband met taalontwikkeling is het tweede belangrijke aandachtspunt. De dichotomie van Lammers belemmert het zicht op het geheel van de taalontwikkeling. Bonset (1993) merkt terecht op dat een belangrijk doel van onderwijs persoonlijkheidsvorming is. Die doelstelling impliceert aandacht voor de natuurlijke taalontwikkeling, ook in het onderwijs. De visie van Rosch maakt het mogelijk een vanzelfsprekende relatie te leggen tussen denkprocessen in het dagelijks leven en in onderwijsleerprocessen. De aandacht voor monitoring en metacognitieve vermogens correspondeert met de eerder besproken noodzaak vormen van taalbewustzijn in den brede te ontwikkelen.
- De opvattingen van Lammers maken het verder noodzakelijk na te denken over het gebruik van de begrippen *communicatieve competentie* en *communicatie- of taalvaardigheid* (Bonset 1993, 73). En niet alleen over deze begrippen, maar vooral over het gehanteerde conceptuele kader. De volgehouden tweedeling hangt daar cruciaal mee samen. Wie niet uitgaat van het sociologisch-marxistisch getinte conceptuele kader, twijfelt aan de juistheid van dat kader (Kamer 1992). Vanuit het sociocultureel-linguïstische kader bezien heeft Lammers' tweedeling geen bestaansrecht. Er is één taalvermogen dat ten grondslag ligt aan alle activiteiten die tot doel hebben taal te ontwikkelen. Taalontwikkeling heeft taalbeheersing tot doel. De waarneembare kant van taalbeheersing is taalvaardigheid. Een aspect van taalvaardigheid is *vaardigheid* in de modi van taalgebruik: luisteren en spreken, lezen en schrijven. In het onderwijs Nederlands is de nadruk (te) sterk komen te liggen op *vaardigheid*.

De dichotomie van Lammers heeft de begripsverwarring niet opgelost, doordat de begrippen *communicatieve competentie* en *communicatievaardigheid* of *taalvaardigheid* niet voldoende zijn geïntegreerd.

Lammers gebruikt het begrip *communicatieve competentie* (Hymes 1972a) in samenhang met *communicatieve strategie* in de interpretatie die een reactie is op Chomsky's linguïstische competentie. Dat blijkt onder andere uit de bestrijding van de homogeniteitshypothese. Het begrip *communicatieve competentie* heeft in het spraakgebruik in feite het oudere begrip *taalbeheersing* vervangen. Doordat het linguïstische uitgangspunt in Nederlandstalige publicaties niet werd aanvaard, beperkte men de *communicatieve competentie* tot taalhandelingen en instrumentele vaardigheden in dienst van communicatief taalgedrag (3.4.1).

De term *taalbeheersing* is niet belast met de controversiële aspecten die het competentiebegrip aankleven. Ik stel daarom in de volgende paragraaf voor de term *communicatieve competentie* te vervangen door *taalbeheersing*.

De term *taalvaardigheid* is eveneens prooi van begripsverwarring, ook bij Lammers. Hij maakt geen onderscheid tussen *taalvaardigheid* (vaardig zijn in het gebruik van taal-kennis) en *taalvaardigheid* (vaardigheid in technische zin). In het laatste punt van de zo-even besproken discussiepunten geef ik aan dat *taalvaardigheid* iemands taalbeheersing waarneembaar maakt. *Taalvaardigheid* is een specifiek onderdeel daarvan: het tonen van technische beheersing op het punt van conventies, regels en strategieën bij het uitvoeren van taaltaken. Lammers lijkt uitsluitend oog te hebben voor *taalvaardigheid*, maar door het gebruik van Habermas' begrip *strategisch handelen*, is *taalvaardigheid* ook *taalvaardigheid*.⁹⁵

Wanneer men afziet van het beperkende onderwijssociologische begripkader, wanneer de term *taalbeheersing* in ere wordt hersteld en aan beide interpretaties van *taalvaardigheid* recht wordt gedaan, vervalt de noodzaak twee termen te gebruiken voor één en hetzelfde achterliggende taalvermogen.

3.4.3 Onderwijs in taalbeheersing

In 3.4.1 noemde ik *taalbeheersing* als discipline. De term *taalbeheersing* is in kringen van taalbeheersers dikwijls het synoniem voor *taalvaardigheid*, het leren beheersen van de vaardigheden luisteren, spreken, lezen en schrijven. In 3.4.2.3 maakte ik onderscheid tussen *taalvaardigheid* (de uitingvorm van *taalbeheersing*) en *taalvaardigheid* (strategische toepassingsvaardigheid volgens de instrumentele visie).

Een veel oudere interpretatie van de term *taalbeheersing* is: het complex van de kennis dat een optimale uitvoering van uiteenlopende taaltaken mogelijk maakt (Stutterheim 1965). Bij Stutterheim wordt de term *taalbeschouwing* ingevuld als kennis. Aandacht voor uitvoeringsvaardigheden als aanvulling op taalkennis is van latere datum.

Met het begrip *taalvermogen* uit het sociocultureel-linguïstische kader als vooronderstelling, is iemands *taalbeheersing* het ontwikkelen en kunnen hanteren van een onderling verweven en interactief netwerk van kennisbestanden (of kennismodulen) en vaardigheden waarin cognitieve en conceptuele, linguïstische en niet-linguïstische, dat wil zeggen (de interpretatie van) invloeden van socioculturele, interactionele en situationele factoren, samenwerken bij alle vormen van communicatieve activiteit. In deze definitie is *taalbeheersing* de praktische tegenhanger van het theoretische model van Hymes in de linguïstische betekenis (zie 3.4.1). Men verwerft zijn *taalbeheersing* geleidelijk in een levenslang proces. Scholing en ervaring zijn daarbij van positief, cruciaal belang.

De relatie tussen *taalbeheersing*, *taalvaardigheid* en *taalvaardigheid* en *taalbeschouwing* kan als volgt worden verhelderd.

Men zegt: Hij heeft een goede *taalbeheersing*. *Taalbeheersing* is een verworvenheid, een vermogen. Men zegt ook: Zij is *taalvaardig*. *Taalvaardigheid* uit zich in een grote en creatief inzetbare woordenschat en flexibele patroonvorming, in cognitieve wendbaarheid

⁹⁵ Ik gebruik *strategisch handelen* uitsluitend in leer- of onderwijskundige zin.

in taal, in adequaat aan alle situaties aangepast taalgebruik. Men kan op uiteenlopende manieren taalvaardig zijn.

Taalvaardigheid is een term die alleen in het scholingstraject gebruikt wordt. Daarbij differentieert men gewoonlijk tussen luisteren, spreken, lezen en schrijven; men legt dus in de instrumentele en vaak nogal technische uitvoeringsinterpretatie nadruk op deelaspecten van de taalvaardigheid.

Als men zegt: Hij is bezig met taalbeschouwing of: Zij is een taalbeschouwelijk type, drukt men de essentie van taalbeschouwing uit: iemand denkt goed na over zijn taalgebruik (overweegt zijn woordkeuze) voor hij wat zegt. Taalbeschouwing is de binnenkant van taalvaardigheid.⁹⁶ De nadruk ligt op introspectieve activiteiten zoals kennis exploreren, betekenis analyseren, formuleren, controleren wat je zegt en hoe je iets formuleert. Monitoring is een begrip dat vooral gebruikt wordt voor de controlerende kant van deze activiteiten.

Tegen de achtergrond van zijn mentale uitrusting, algemene kennis en ervaring past men in elke taalgebruikssituatie de beschikbare taalkennis en vaardigheden toe. In het hier volgende schema geef ik aan hoe de samenhang gezien kan worden van de verschillende factoren die betrokken zijn bij het proces van taal gebruiken in taalbeheersingsonderwijs dat uitgaat van het gepresenteerde sociocultureel-linguïstische kader.

Schema 3.1 Afhankelijkheden in het onderwijs in taalbeheersing

Taalbeheersing is zichtbaar in:	taalvaardigheid: het in alle opzichten adequate en flexibele gebruik van taalkennis. Een belangrijk onderdeel van taalbeheersing is de toepassingsvaardigheid of taalvaardigheid. Deze bestaat uit: <ul style="list-style-type: none"> • kijk- en luistervaardigheid, geïntegreerd met • spreekvaardigheid • leesvaardigheid • voorleesvaardigheid • schrijfvaardigheid
Doel van taalonderwijs:	het verder ontwikkelen van de taalbeheersing. De ontwikkeling van de taalbeheersing wordt gestuurd door het bewust gebruikmaken van het taalvermogen, door taalbeschouwing en systematische reflectie op uitvoeringstaken
Taalbeheersing (Nederlands) ontwikkelt zich op basis van:	onderwijs in kennis van taal als fundament voor taalvaardigheid en als onderdeel van taal- en tekstbeschouwing training in taalvaardigheid veelzijdige taalervaring

⁹⁶ Taalbeschouwing en taalvaardigheid zijn twee kanten van dezelfde medaille, maar kunnen niet gelijkgesteld worden

Schema 3.1 (vervolg)

Middelen.	taalgeoriënteerde materialen en middelen (basis: de taalgebruiksgrammatica), taalbeschouwing, reflectie, procedurele kennis (kennis over strategisch handelen) en training in toepassing waarbij kennis en vaardigheden zijn geïntegreerd in taaltaken van toenemende complexiteit
Voorwaarden voor de ontwikkeling van taalbeheersing:	cognitieve functies, met name denkfuncties in relatie tot taalgebruik cognitieve functies, met name leerfuncties in relatie tot taalvaardigheidstraining
Algemene basis voor de ontwikkeling van taalbeheersing:	ervaring met verbale en niet-verbale socioculturele en domeingebonden aspecten van het taalverkeer veelzijdige kennis van de wereld in dienst van conceptvorming* en lexicale kennisontwikkeling taalculturele vorming geïntegreerd met taalvaardigheid, met oriënterende, taalbewustzijn bevorderende en motiverende functie

* Uiteraard zijn het ontwikkelen van het observatievermogen, het opdoen van ervaring in contacten met anderen in uiteenlopende situaties en lezen van fundamenteel belang bij het ontwikkelen van de taalbeheersing

Toelichting op het schema

De hoofddoelstelling van het onderwijs Nederlands in de basisvorming en in de tweede fase is het ontwikkelen van taalvaardigheid. De betekenis van taalvaardigheid is daarbij niet erg duidelijk. Ik maak daarom onderscheid tussen taalvaardigheid en taalvaardigheid.

Bij het gebruik van taalvaardigheid wordt gemakkelijk over het hoofd gezien dat systematische aandacht voor de ontwikkeling van taalkennis een noodzakelijke voorwaarde is voor vaardigheid in het omgaan met taal. In iemands taalvaardigheid wordt het effect van taalbeschouwing manifest.

In het begrip taalbeheersing zoals hier gepresenteerd, wordt expliciet recht gedaan aan het belang van taalkennis voor taalvaardigheid. Taalbeheersing vooronderstelt de werking van het taalvermogen (de faculté du langage) dat verantwoordelijk is voor het ontwikkelen van taalbewustzijn (language awareness) en dat het toenemen van kennis van taal en taalvaardigheid beïnvloedt. Daarnaast vooronderstelt het model de ontwikkeling van bewustzijn van taal (awareness of language), het wekken van belangstelling voor het verschijnsel taal in het algemeen, door aandacht voor kennis over taal.

Kennis van taal ontwikkelt zich in nauwe samenhang met en in dienst van de ontwikkeling van taalvaardigheid, in het bijzonder van lezen en schrijven.

Het onderwijs werkt aan de systematische uitbreiding van taalkennis en taalvaardigheden. De middelen daartoe zijn taalbeschouwing, reflectie, strategisch handelen, het toepassen van procedures bij het uitvoeren van taaltaken en het stimuleren van taalervaring. Incidentele taalbeschouwing (het onderzoeken van spontane taaluitingen) is onderdeel van taalervaring.

Een systematische aanpak vooronderstelt het ontwikkelen van uiteenlopende cognitieve functies, zowel denk- als leerfuncties.⁹⁷ De term *cognitieve activiteiten* reserveer ik voor formele denkactiviteiten en voor op deze denkactiviteiten gebaseerde handelingen en de termen *conceptuele kennis* en *conceptuele activiteiten* gebruik ik voor alle inhoudelijke kenniselementen en de ermee verbonden denkactiviteiten.

Taalbeheersing kan niet tot ontwikkeling komen als er niet een basis is van ervaring in het omgaan met de omringende werkelijkheid in en buiten het eigen socioculturele kader. Deze ervaring dient de flexibiliteit in het communiceren met anderen en bovenal de conceptvorming, de bron voor de ontwikkeling van de woordenschat, die het fundament is voor alle kennis van taal.

3.4.4 Een kentering

Sinds het midden van de jaren tachtig zijn enkele ontwikkelingen zichtbaar die de kloof tussen de disciplines taalkunde en taalbeheersing kunnen dichten. Aan de kant van het vak taalbeheersing zijn dat het onderzoek naar en de toepassing van argumentatie, onderzoek naar cognitieve processen bij lezen en schrijven en tekstlinguïstisch onderzoek. Door functioneel-grammatisch en cognitief-linguïstisch onderzoek⁹⁸ groeit de aandacht voor de taalkundige kant van het taalgebruik en wordt steeds duidelijker het taalkundig-functionele karakter zichtbaar van de sociolinguïstische en pragmatische eigenschappen van het taalgebruik.

Een deel van het taalbeheersingsonderzoek heeft betrekking op de procedures en strategieën bij het uitvoeren van taaltaken. Voor inzicht in de cognitieve eisen die deze taken aan leerlingen stellen, is dit onderzoek minstens even belangrijk als het meer inhoudelijk gerichte onderzoek. De relaties tussen taalbeheersingsonderzoek en taalbeschouwing is het onderwerp van hoofdstuk 5.

97 Ik verwijs naar Oostdam en Rijlaarsdam (1995).

3.5 Samenvatting en belang van dit hoofdstuk

Samenvatting

De analyses van denkbeelden over onderwijs in hoofdstuk 2 zijn uitgangspunt voor de verantwoording die ik in hoofdstuk 3 geef van mijn standpunten over onderwijs, taal en onderwijs in taal.

Het doel van dit hoofdstuk is na te gaan vanuit welke standpunten over taal en over onderwijs in taal de aandacht voor cognitieve ontwikkeling, voor aspecten van socioculturele aard en voor persoonlijke linguïstische bewustwording een plaats kunnen krijgen in het taalonderwijs. Dit doel stemt overeen met de opvatting van Blom (1995) dat onderwijs intellectuele vorming moet bieden.

In 3.2.2 schets ik een sociocultureel-linguïstische theorie die een functioneel kader vormt voor een taalbenadering die recht kan doen aan de invloed van de drie genoemde principiële aandachtspunten in taalonderwijs. Deze theorie, die het noodzakelijk maakt een aantal veelgebruikte taalkundige begrippen in het nieuwe kader te (her)interpreteren, is de basis voor de linguïstische invulling van taalbeschouwing.

Vervolgens ga ik na wat de verhouding is tussen de drie deelgebieden van taalkundiggeoriënteerd onderwijs Nederlands (TON): taalkundige vorming, grammatica en taalbeschouwing. Taalkundige of taalculturele vorming wordt gekarakteriseerd als kennis over taal en heeft een andere doelstelling dan de beide andere linguïstische deelgebieden van TON die verbonden zijn met kennis van taal. Er is bovendien een andere verhouding tot taalvaardigheid: taalkundige vorming dient als inhoud voor oefening in en toepassing van taalvaardigheid, terwijl de taalgebruiksgrammatica en taalbeschouwing voorwaardelijke kennis en vaardigheid zijn, zowel voor het kunnen omgaan met taalculturele inhouden als voor adequate taalvaardigheid.

Hoewel de vernieuwde grammaticamethode voor het basisonderwijs Grammatica in Balans een domeingebonden en interactionele benadering van grammatica toont, is het een zinsgrammatica. Didactisch belangrijk is de toegepaste werkwijze waarbij leerlingen door analyse en redenering vertrouwd raken met de eigenschappen van zinsvormen. Voor het basisonderwijs is een zinsgrammatica belangrijk, omdat leerlingen bij het leren schrijven een elementair zinsbesef moeten gebruiken bij taalverzorging (spelling).

Taalbeschouwing is een tweeduidig en complex begrip dat ik definieer als

het ontwikkelen en uitvoeren/toepassen van taalactiviteiten die noodzakelijke voorwaarden zijn voor het opbouwen van een dynamisch taalkennisbestand en voor het inzetten van dit bestand in het taalgebruiksproces en als het ontwikkelen en uitvoeren/toepassen van het didactisch complex aan hande-

lingen en middelen met als doel het taalkennisbestand van leerlingen te bevorderen door hen bewust, systematisch en functioneel gebruik te leren maken van taal.

Onder dynamisch taalkennisbestand versta ik de taalkennis die een individu opbouwt in zijn contact met de taal van anderen.

Vanuit het centrale begrip benoemen geef ik aan welke aspecten taalbeschouwing heeft en maak ik onderscheid tussen taalbeschouwing en reflectie.

Een vanuit het taalgebruik geïnterpreteerde taalgebruiksgrammatica kan worden gelijkgesteld met kennis van taal en bevat naast regels en strategieën een lexicale component. Deze grammatica heeft een conceptuele basis en interageert met de taalgebruikscontext. Kennis van taal en taalbeschouwing kunnen niet los van elkaar gezien worden, zeker niet vanuit een didactisch oogpunt.

Bij het formuleren van mijn standpunt over onderwijs in taal heb ik het *communicatie- of taalvaardigheidsonderwijs* en de relatie van dit begrip met de *communicatieve competentie* geanalyseerd. Om de vooronderstellingen achter het gebruik van deze begrippen te achterhalen, onderzocht ik Lammers (1991). In de visie van Lammers zijn met het taalgebruik in het thuisdomein en in het publieke domein, waartoe ook de school behoort, denkstructuren verbonden. Het aanleren van cognitieve operaties is kenmerkend voor het schoolse leren. In aanvulling op de interpretatie van Lammers besprak ik de opvatting van Rosch, die in haar theorie over denkstructuren en de wijze waarop het menselijk geheugen is georganiseerd, een genuanceerder en bruikbaar beeld van cognitie geeft.

De problemen met de interpretatie van *communicatieve competentie* hebben mij ertoe gebracht dit begrip te vervangen door *taalbeheersing*. Hoe vanuit het sociocultureel-linguïstische kader de afhankelijkheden kunnen worden geïnterpreteerd in taalonderwijs dat in dienst staat van het bevorderen van de taalbeheersing van leerlingen, laat schema 3.1 zien.

In 3.4.4 heb ik aangegeven dat er in het vak taalbeheersing en in de taalkunde ontwikkelingen gaande zijn waarbij in het taalbeheersingsonderzoek taalkundige aspecten van het taalgebruik aandacht krijgen en waarbij in de taalkunde het onderzoek zich meer en meer richt op het taalgebruik. Deze ontwikkelingen kunnen leiden tot praktische samenwerking van onderzoekers op beide deelgebieden van de neerlandistiek.

Het belang van dit hoofdstuk

Het belang van dit hoofdstuk is dat ik tegen de achtergrond van een sociocultureel-linguïstische theorie heb aangegeven hoe taalkennis en taalbeschouwing taalkundig geïnterpreteerd kunnen worden. Deze standpuntbepaling bereidt de taalkundige overwegingen in hoofdstuk 7 voor en fungeert als leidraad voor de selectie, analyse en beoordeling van gegevens in de hoofdstukken 4, 5 en 6.

4 Grammaticaal *versus* (inter)cultureel taalonderwijs?

4.1 Inleiding

Pas na het grote onderzoek dat Hagen, Stijnen en Vallen (1976³) uitvoerden naar de onderwijssituatie van dialectsprekende kinderen, ontstaat er in het onderwijs Nederlands serieuze aandacht voor de taalproblemen van niet-standaardtaalsprekenden. Maar nog lang na die tijd domineert de opvatting dat alle leerlingen in principe ééntalig zijn en blijft het taalsysteemdenken bepalend voor opvattingen over de aard van de taalkundige kennis die leerlingen verwerven in hun socialisatieproces en op school. Dat Vlaanderen een uitzondering is, blijkt uit Daems e.a. (1982): in het Vlaams-Nederlandse onderwijs gaat men uit van meertalige leerlingen. Die situatie dwingt af dat in de didactiek de nadruk ligt op het taalgebruik en op bewust gebruik van taalkennis (taalbeschouwing). In hoofdstuk 3 kreeg uitgaan van taalgebruik een theoretische basis.

Het proces van taalverwerving en -ontwikkeling is het duidelijkst waarneembaar bij het leren van een nieuwe taal, zoals gebeurt bij de modernevreemdetalen (MVT) in het voortgezet onderwijs en in taalleersituaties waarin niet het Nederlands de eerste taal is (NT2). Onder de druk van een teruglopend aantal contacturen in het MVT-onderwijs en de instroom van veel niet-Nederlandssprekende jongeren in het taalonderwijs kwamen in het MVT- en NT2-onderwijs belangrijke vernieuwingsprocessen op gang.

Ik verwacht dat de ontwikkelingen in het MVT- en NT2-onderwijs en de denkbeelden die in het talenonderwijs leven over woordenschatverwerving en de rol van grammatica bij het leren van een taal, aanwijzingen opleveren voor de inhoud en de plaats van kennis van taal en taalbeschouwing in onderwijs Nederlands dat uitgaat van het taalgebruik. Daarbij is een voorwaarde dat er een afhankelijkheidsrelatie bestaat tussen het onderwijs Nederlands en het talenonderwijs, het MVT in het bijzonder.

In hoofdstuk 4 onderzoek ik of in de vernieuwingsprocessen in MVT- en NT2-onderwijs steun te vinden is voor deze verwachting.

Uit deze doelstelling leid ik vier vragen af:

- 1 welke ontwikkelingen in MVT en NT2 maken aannemelijk dat het verwerven van kennis van taal gebaseerd moet zijn op taalgebruik?
- 2 kan het door mij uitgevoerde onderzoek aannemelijk maken dat expliciete kennis van taal noodzakelijk is voor intercultureel communicatief taalonderwijs?
- 3 zijn er afhankelijkheidsrelaties aan te tonen tussen MTV-, NT2-onderwijs en het onderwijs Nederlands en zo ja, welke zijn dat?
- 4 kunnen uit de antwoorden op de drie voorgaande vragen aanwijzingen worden afgeleid voor de inrichting van een taalgebruiksgrammatica en voor taalbeschouwing in het onderwijs Nederlands?

Uit de antwoorden op deze vragen is af te leiden wat dit hoofdstuk bijdraagt aan het ontwikkelen van een taalkundiggeïnterpreteerde taalbeschouwing, waarvoor de fundamenteën in hoofdstuk 7 worden gelegd.

In 4.2 bespreek ik het MVT-onderwijs, in 4.3 het NT2-onderwijs, in 4.4 gaat het over onderwijs in meertalige klassen en in 4.5 rond ik dit hoofdstuk af.

4.2 Ontwikkelingen in het MVT-onderwijs

In 4.2 ga ik na welke ontwikkelingen en denkbelden het talenonderwijs in de afgelopen jaren hebben beïnvloed en beschrijf de consequenties van internationalisering voor het communicatieve vreemdetalenonderwijs. Communicatief taalgebruik blijkt synoniem te zijn met intercultureel taalgebruik. De interculturele dimensie van het taalverkeer vraagt om integratie in het taalonderwijs van de linguïstische, socioculturele, pragmatische en contextuele aspecten van het taalgebruik. Woordenschat en (zins) grammatica blijven de kernbestanden van taalkennis.

4.2.1 Enkele recente ontwikkelingen

De geschiedenis van het MVT-onderwijs in Nederland loopt parallel aan die van het onderwijs Nederlands en met het taalonderwijs in andere West-Europese landen.¹ De oudste en invloedrijkste vorm van vreemdetalenonderwijs, een kopie van het Latijnse onderwijsmodel, is de grammaticavertaalmethode. Deze methode wordt door de eerbiedwaardige traditie gerechtvaardigd, maar heeft geen taalkundige, leerpsychologische of onderwijskundige basis (Van Essen, 1986, Richards and Rogers 1996 (R&R)). Tot 1968 bleven de grammaticavertaalmethode en de ermee verbonden deductieve aan-

¹ Voor het Nederlands, zie hoofdstuk 2. Voor het talenonderwijs in West-Europa, zie Van de Ven (1996).

pak in het Nederlandse MVT-onderwijs van kracht. Moderne talen werden onderwezen vanuit de visie dat talenkennis gelijk staat aan culturele en intellectuele vorming, omdat talenkennis toegang tot de geschreven overlevering impliceert. Vreemdetalenonderwijs was in hoge mate grammaticaonderwijs (Van Essen 1986).

Internationaal breekt in de jaren vijftig van de twintigste eeuw het inzicht door dat de *gesproken taal* de basis voor elke vorm van taalonderwijs moet zijn (R&R). De eerste wetenschappelijk gefundeerde taalmethode die gesproken taal centraal stelt, is de audio-linguale methode. In deze methode combineert men structurele taalbeginselen en denkbeelden over situationele aspecten van het taalgebruik met het behavioristische leermodel. In Nederland is deze methode voor het MVT-onderwijs ten tijde van de mammoetwet (1968) populair, maar in haar zuivere vorm slechts gedurende korte tijd (Kwakernaak 1989).

De laatste decennia worden gekenmerkt door een veelvoud aan benaderingen die in wisselende combinaties hun invloed doen gelden in onderwijsmethodes. Het gemeenschappelijke uitgangspunt van alle benaderingen is dat taalonderwijs *communicatief* moet zijn (Schouten-van Parreren 1985 (SP)). In communicatief onderwijs staat de vaardigheid van de leerling in het gebruiken van taal centraal.

In de ontwikkelingen die uitmonden in de basisvorming, ligt ook bij de MVT de nadruk op het instrumentele karakter van taal. In het communicatieve onderwijs krijgt de mondelinge uitdrukkingsvaardigheid de meeste aandacht.

“Dingen doen met taal” is het uitgangspunt en kennis van en inzicht in vocabulaire en structuren worden als belangrijk gezien voorzover deze kunnen helpen bij het hanteren van de vreemde taal’ (Staatsen e.a. 1994, 18).

Taaluitingen functioneren in interacties en worden opgevat als situatiegebonden taalhandelingen. Deze trend is het gevolg van het doorwerken van de taalhandelingstheorie en de opkomst van de sociolinguïstiek in de jaren zeventig.² De houding tegenover woordkennis en grammatica varieert. In sommige uitwerkingen van de communicatieve benadering ziet men de interactie van leerlingen als de motor voor de taalontwikkeling, in andere meent men dat gerichte aandacht voor kennis van taal een noodzakelijke voorwaarde is voor communicatie (SP, R&R).

Leerinhoud en leerproces zijn in het MVT-onderwijs (en dat geldt ook voor het NT2-onderwijs) onlosmakelijk met elkaar verbonden. De didactische aankleding van de aangeboden leerstof is gericht op het aanleren van strategieën waarmee de leerling zich de

2 Vgl. de ontwikkelingen die in hoofdstuk 2 werden geschetst. Evenals in de herziene kerndoelen Nederlands, hebben ook de herziene kerndoelen voor de MVT een domein *Taal en Cultuur* gekregen waarin *Socio-culturele competentie* en *Orientatie op het leren van een vreemde taal* zijn ondergebracht (Staatsen e.a. 1998). Zie voor een bespreking van de eerste druk Bimmel (1995) en voor een bespreking van de tweede druk Sodoyer (2000). In 4.2 gebruik ik de eerste druk van Staatsen e.a. De verschillen met de tweede druk zijn niet ingrijpend.

noodzakelijke kennis van taal en taalvaardigheid eigen maakt en daarnaast is er apart aandacht voor het didactisch handelen van de docent die het leerproces begeleidt. In het volgende gaat het vooral om het geïntegreerde taalleerproces van de leerling.

Bronnen en doelgroepen

De door mij gebruikte bronnen hebben betrekking op verschillende doelgroepen. Westhoff (1992) en Willems (o.a. 1998) richten zich op het onderwijs aan aanstaande leraren, de overige auteurs bespreken uitgangspunten, doelstellingen en methodes voor het tweedegraadsgebied, in het bijzonder voor de basisvorming. In 4.2 en 4.3 maak ik niet nadrukkelijk onderscheid tussen de doelgroepen, omdat het leren beheersen van de vreemde taal op lerarenopleidingen gericht is op de overdracht in het voortgezet onderwijs. Inhouden en didactieken van beide doelgebieden veronderstellen elkaar.

4.2.2 Enkele vooronderstellingen en uitgangspunten

Beschrijvingen van MVT-methodes kunnen betrekking hebben op drie verschillende niveaus (R&R), te weten het niveau van *theoretische inzichten en principes* die de uitgangspunten leveren voor een tweede niveau, de *methode* die beschrijft hoe de inzichten vorm krijgen in de onderwijspraktijk. De praktische uitwerking van het onderwijsmodel, de *beschrijving van de uitvoering of procedure* is het derde niveau. 'Thus, a method is theoretically related to an approach, is organizationally determined by a design, and is practically realized in a procedure' (R&R, 16).

Mijn beschrijving van kenmerken van MVT-methodes heeft voornamelijk betrekking op het *theoretische niveau*, omdat het mijn doel is de achtergronden van de praktijk in het talenonderwijs te achterhalen.

Het MVT-onderwijs is net als het onderwijs Nederlands sinds enkele decennia communicatief. De communicatieve benadering bestaat uit een heterogene verzameling inzichten met uiteenlopende uitwerkingen in taalmethodes. In de verschillende uitwerkingen spelen uitgangspunten een belangrijke rol, waarvan sommige als tegenstelling worden gepresenteerd. Die uitgangspunten zijn:

- 1 taal ontwikkelt zich ongestuurd door onderdompeling in de doeltaal en door intensieve interactie of gestuurd door welbewuste leerstofkeuze, -ordening en instructie. Met deze opvattingen hangt het onderscheid samen tussen een taal *verwerven* en een taal *leren* (de theorie van Krashen, R&R, 1996, 131; Westhoff 1992). Werkelijk verwerven van een taal geschiedt in een proces van ongestuurd leren, door onderdompeling. Een schools taalleerproces leidt niet tot het automatisch gebruiken van de doeltaal;
- 2 het leren van een nieuwe taal moet beginnen met het herkennen van de relatie tussen woorden en concrete begrippen uit de onmiddellijke leeromgeving. Deze benadering, die Total Physical Response (TPR) genoemd wordt, gaat uit van de gedach-

te dat leren gebeurt door gebruik te maken van de motoriek en zoveel mogelijk zintuigen tegelijk. TPR, taal leren door te handelen, heeft een ontwikkelingspsychologische basis (de theorie van Asher, R&R);

- 3 communicatief taalonderwijs maakt op verschillende manieren gebruik van het onderscheid tussen receptief en productief taalgebruik. De interactieve communicatieve benaderingen stimuleren leerlingen van het begin af tot taalproductie, andere benaderingen beginnen met een receptieve fase. De receptieve benadering wordt vaak gecombineerd met TPR. Vgl. de benadering in 4.3.3.1;
- 4 in het taalonderwijs moet onderscheid gemaakt worden tussen een niveau van dagelijkse taal, dat veelal kenmerkend is voor het mondelinge, situatiegebonden taalgebruik en het conceptueel en cognitief complexere taalniveau dat correspondeert met schrifttaal en dat gevolg is van scholing (Appel en Muysken 1987).³ Vgl. 4.3.3.2;
- 5 voor taalontwikkeling zijn twee soorten taalbewustzijn van cruciaal belang (Goris e.a., 1996, Staatsen e.a. 1994). De ene soort, *language awareness*, houdt in dat taallerenden zich bewust zijn van de middelen en mogelijkheden die taal als instrument hun biedt; de andere, *awareness of language*, is o.a. het besef van de rol die taal speelt bij het ervaren van de eigen identiteit. Deze laatste vorm van taalbewustzijn is verbonden met de culturele achtergrond van mensen;⁴
- 6 de primaire taalverwerving staat model voor de verwerving van de tweede taal (T2)
- 7 het doel van MVT in de basisvorming is redzaamheid van leerders in de belangrijkste communicatieve situaties die zij tegenkomen. Leerlingen leren zich met beperkte middelen uit te drukken en optimaal gebruik te maken van wat zij al beheersen. Communicatiestrategieën waaronder compenserende strategieën en vermijdingsstrategieën, zijn daarbij belangrijke middelen⁵ (Staatsen e.a. 1994).

Twee didactische uitgangspunten in het MVT-onderwijs

Het aanvaarden van het onderscheid tussen taalgerichte en communicatiegerichte leerlingen is een uitgangspunt met belangrijke consequenties voor het talenonderwijs (Kwakernaak, 1989). De eerste groep wil goede zinnen maken, de tweede is erop gericht hoe dan ook te communiceren. De eerste groep heeft belang bij het leren van taalregels, de tweede vooral bij het leren hanteren van handige hulpmiddelen om snel contact met anderen te leggen, zoals pasklare uitdrukkingen voor groeten en boodschappen doen. Deze verschillen in gerichtheid hangen samen met verschillen in leerstijl die onder andere worden bepaald door karaktersverschillen tussen leerlingen.

3 De theorie van Cummins over de verschillende niveaus van taalbeheersing is afkomstig uit de literatuur over tweetalige leerlingen, maar is ook voor het MVT van belang. Zie ook Appel en Vermeer (1994). Hajer (1996) en Ledoux (1994) bespreken o.a. het belang van de theorie van Cummins voor het leren van een tweede taal.

4 Het onderscheid tussen beide soorten taalbewustzijn werd ook in 3.3.1.2 gemaakt.

5 Staatsen e.a. noemen vermijdingsstrategieën als (hulp)middelen voor onervaren taalgebruikers. Anderen (o.a. Willems) menen dat deze strategieën in het onderwijs zonder betekenis zijn: je leert er niets van.

Dat leerstof gekoppeld moet worden aan leerstrategieën, zoals het stappenmodel van Gal'perin, is een ander dominant uitgangspunt. Bij een stapsgewijze opgezette leerstrategie zijn leerlingen actief betrokken bij hun leerproces: zij leren op een systematische wijze handelingen uit te voeren die leiden tot beheersing van het leerproces (SP 1985). Leerlingen handelen eerst concreet met de stof, daarna verbaal en tenslotte mentaal. Het visualiseren van taalregels is in de eerste fase een hulpmiddel bij het concretiseren van leerstof.⁶

Het leren controleren van het eigen werk neemt in het stappenmodel een voorname plaats in en heeft tot doel leerlingen bewust bezig te laten zijn met het proces van zelfontdekkend leren.⁷ De aanpak van het strategisch handelen kan leerlingen ook inzicht in hun leerstijl⁸ bijbrengen en hen aldus helpen hun leerstijl aan te passen aan de taken die zij moeten uitvoeren (Goris e.a. 1996, Staatsen e.a. 1998, hoofdstuk 8).

4.2.3 Kenmerken van communicatief MVT-onderwijs

Het doel van communicatief MVT-onderwijs is leren communiceren met nadruk op mondelinge interactie. Nadruk op taalstructuur en algemene eigenschappen van taal is vervangen door aandacht voor eigenschappen van mondeling taalgebruik⁹ en voor functionele, pragmatische en socioculturele eigenschappen van uitingen. Anders gezegd: het taalgebruik staat centraal en het taalsysteem wordt van ondergeschikt belang geacht. Er zijn verschillende versies van communicatief taalonderwijs (R&R). Eén van de versies is *learning to use the language*. Leerlingen krijgen de gelegenheid taal te gebruiken voor communicatieve doeleinden (onderdompeling). Hun taalvaardigheid ontwikkelt zich uitsluitend door taal te gebruiken. Een tweede versie is *using the language to learn it*. Deze versie heeft twee varianten: in de ene variant is het de bedoeling zo veel mogelijk ongestuurd door oefening en ervaring impliciete kennis van de doeltaal te verwerven. In de andere bestaat het taalonderwijs uit een ruim taalaanbod gecombineerd met een zekere mate van sturing en expliciete training in woordenschat en grammatica.¹⁰

De hier volgende uitspraken zijn kenmerkend voor de communicatieve richting in het algemeen, waarbij sommige uitspraken als gevolg van de verschillen in visie op communicatief taalonderwijs in strijd lijken met andere:

6 Kwakernaak verwijst indirect naar S. van der Sluys en I. van Adrichem: *Alternatieve grammatica*, Vakgroep Duits, Hogeschool Holland, Diemen 1989 en naar de methode van S. van der Sluys en I. van Adrichem: *Grammatikkurs für Studenten des 1. Jahres*, Vakgroep Duits, Hogeschool Holland, Diemen, z.j.

7 De strategie van het zelfontdekkend leren is het krachtigst uitgewerkt in de probleemgestuurde didactiek, zie bijvoorbeeld Moust e.a. (1992).

8 Voor de soorten leerstijlen die vereist zijn bij verschillende soorten leertaken, zie Vermunt (1992).

9 Dat wil zeggen dat de homogeniteitshypothese is vervangen door de heterogeniteitshypothese.

10 *Code Nederlands* is een voorbeeld van deze tweede variant.

- het taalgebruik is primair: het leren van een taal wordt eerder gezien als aanleren van gedrag dan als het verwerven van bepaalde kennis;
- het doel van taal leren is het ontwikkelen van de communicatieve competentie.¹¹ Hierbij speelt systematische kennis van de doeltaal soms wel en soms niet een rol;
- vanaf het begin oefenen leerlingen in mondeling en schriftelijk communiceren, waarbij begrijpen en begrepen worden belangrijker is dan correct formuleren; het gaat om de betekenissen die uitingen voor de gesprekspartners hebben;
- een ruim aanbod van gevarieerd en functioneel taalgebruik in gevarieerde taalgebruikssituaties is een vereiste;
- door intensieve interactie leren de leerlingen leren van elkaar en van anderen. De aanpak is gericht op zelfwerkzaamheid, door *learning by doing*, en wordt geacht motiverend te zijn;
- de docent heeft een begeleidende en stimulerende functie;
- de volgorde van de behandeling van taalkundige onderwerpen – indien nodig – is afhankelijk van de behoefte van het moment.

Het communicatieve taalonderwijs wordt ook wel de functioneel-notionele benadering genoemd (o.a. in SP, R&R en Westhoff 1992). Functioneel, omdat het taalonderwijs gericht is op het leren beheersen van taalhandelingen, op wat mensen door middel van taal doen. Leerlingen leren modellen voor het uitdrukken van, bijvoorbeeld, *vragen, bestellingen doen, de weg vragen, groeten en bedanken* met de bijbehorende noties. Noties zijn de termen of begrippen die in de taalhandelingen 'ingevuld' worden: je vraagt waar het postkantoor is, je bestelt een hamburger, je bedankt voor het gezellige diner.

De term notie wordt echter niet door iedereen op dezelfde manier gebruikt. Noties zijn soms specifieke, thematische begrippen die in taalhandelingen een rol spelen (SP). Kuiken en Vedder (1995a) noemen daarnaast ook algemene begrippen zoals begrippen van existentie, hoeveelheid, tijd en ruimte en logische relaties.¹²

De geschetste ontwikkeling in het MVT-onderwijs naar communicatief onderwijs wordt naast de eerder genoemde ontwikkelingen in de sociolinguïstiek en de pragmatiek bepaald door de huidige trend tot internationalisering. Het streven naar internationalisering van het taalonderwijs is een direct uitvloeisel van de activiteiten van de Raad van Europa ter voorbereiding van de Europese eenwording. In de jaren zeventig liet de Raad doelstellingen voor de taalbeheersing van volwassen Europese taalgebruikers opstel-

11 De uitspraak het ontwikkelen van de communicatieve competentie kan op twee manieren begrepen worden. In de eerste plaats kan het helpen bevorderen van de groei van een reeds aanwezige competentie bedoeld zijn en in de tweede plaats het tot ontwikkeling brengen van een competentie die er nog niet is. Aangezien het leren van een tweede taal een zekere kennis van de eerste vooronderstelt, gebruik ik de uitspraak in de eerste interpretatie.

12 Zie ook Coumou e.a. (1987) en Liemberg en Tholen (1991). De ordening van thematische begrippen (begrippen uit het dagelijks leven of natuurlijke categorieën en de abstracte categorieën als existentie, kwaliteit, tijd, ruimte en logische ordening bespreek ik ook in 3.4.2.2.

len, die werden geformuleerd in termen van taalgebruikssituaties met bijbehorende taalfuncties en noties.¹³ Van deze doelstellingen zijn voor de verschillende onderwijstypen verschillende beheersingsniveaus afgeleid (bijvoorbeeld in Van Ek en Trim, 1990). Het laagste niveau, het drempelniveau is het niveau dat vereist is om in de meest alledaagse situaties in contacten met gebruikers in eigen land of in het buitenland te communiceren. Dit niveau geldt voor de kerndoelen van de basisvorming MVT.

4.2.4 Communicatieve competentie in het MVT-onderwijs

4.2.4.1 Een hypothese

Net als in het communicatieve onderwijs Nederlands gaat het in het MVT-onderwijs om het ontwikkelen van de communicatieve competentie van leerlingen. In deze paragraaf ga ik na in hoeverre hiervoor onderwijs in taalkennis van belang wordt geacht en van welke aard die kennis is. Verder zal ik nagaan welke invloed de beheersing van de eigen taal heeft op de verwerving van de te leren taal (de doeltaal).

Mijn doel is door onderzoek naar een afhankelijkheidsrelatie tussen kennis van de eigen taal en taalkennis en -vaardigheid in de doeltaal, inzicht te krijgen in het bestaan en de aard van deze relatie. Ik verwacht dat het bestaan van de relatie en de aard ervan steun verleent aan mijn hypothese dat taalbeschouwing Nederlands taalkundig gefundeerd behoort te zijn.

4.2.4.2 Een interpretatie van communicatieve competentie

Het begrip *communicatieve competentie* is even onlosmakelijk verbonden met het communicatieve onderwijs als de taalhandelings-theorie van Austin e.a.¹⁴ Communicatieve competentie wordt in 3.4.2 omschreven als *taalbeheersing*: de beheersing van alle aspecten van taal-in-gebruik, met inbegrip van kennis van woorden en grammaticale of taalstructurele kennis.

Hymes' model van de communicatieve competentie is in de loop van de tijd enkele keren aangepast aan de inzichten van methode-ontwikkelaars MVT en NT2. Eén van de aanpassingen is het model van Canale en Swain. Deze auteurs onderscheiden vier (modulaire) componenten: de grammaticale component, de discoursecomponent, de sociolinguïstische en de strategische component (Hajer 1996).¹⁵ Bachman (1990) werkt dit model ten behoeve van het taalgebruik verder uit tot een model van taalkennis (*language competence*). Taalkennis bestaat bij hem uit twee componenten: een structurele compo-

¹³ Willems (red.) (1996), Willems et al. (eds.) (1998) en Goris e.a. (1996) zijn voorbeelden van uitwerkingen van deze doelstellingen.

¹⁴ Zie voor de taalhandelings-theorie o.a. Van Eemeren en Koning (red.) (1981).

¹⁵ Hajer noemt Canale en Swain (1980) en Canale (1983).

nent met het (traditionele) grammaticale regelsysteem en een regelsysteem voor tekststructuur¹⁶ en een pragmatische component met de taalhandelingscompetentie en de socioculturele competentie. Hoe de systeem- en de gebruikskennis in het model van Bachman interageren, is niet duidelijk.

Het model van de taalkennis maakt bij Bachman deel uit van de *communicative language ability* (taalgebruiksvaardigheid of taalbeheersing), die behalve de taalcompetentie twee andere onderdelen bevat: de strategische competentie en de psycho-fysische vaardigheden. De strategische competentie houdt beoordeling, planning en uitvoering van taaltaken in, de psycho-fysische competentie omvat de productieve en de receptieve vaardigheden.

Deze herziening door Bachman maakt het mogelijk het model van Hymes te beschouwen als een *geïntegreerd model* van taalbeheersing, mits de gedachte aan een homogeen regelsysteem wordt losgelaten ten gunste van een heterogeen stelsel van taalregels.¹⁷ In taalgebruikssituaties *interfereert* dit stelsel met sociolinguïstische en pragmatische variabelen zoals culturele en persoonlijke achtergrondgegevens, situationele factoren en stilistische keuzemogelijkheden.¹⁸

4.2.4.3 Strategische kennis in het MVT-onderwijs

De theorie van de *directe en indirecte taalhandelingen* bepaalt voor een belangrijk deel de interpretatie van de *communicatieve competentie* (of *taalbeheersing*, 3.4.3).¹⁹ In het MVT blijkt dat ondermeer uit de aandacht voor taalhandelingen (*speech acts*) en uit de (vaak impliciete) rol die men toekent aan *interpretatiestrategieën* in het taalgebruik. Interpretatiestrategieën zijn redeneerwijzen voor het interpreteren van indirecte taalhandelingen. Deze cognitieve strategieën zijn gebaseerd op het inferentievermogen.²⁰ Vanuit het taalgebruik beschouwd, blijken veel van de eenduidig geachte taalregels *strategieën* te zijn. Strategieën integreren tegen de achtergrond van de situatie en de gesprekscontext taalkennis en een beoordeling van de sprekersintentie. De situatie en de gesprekscontext zijn daarom bij de analyse en de interpretatie van taalgebruik van cruciaal belang.

De opvatting dat taalregels in de vorm van strategieën heterogeen zijn, flexibel worden toegepast en een bewust denkvermogen vooronderstellen, sluit aan bij de ontwikkelingen in de onderwijspsychologie.²¹ Het leerproces wordt gezien als het uitvoeren van handelingen: je leert door te handelen aan een object. De toepassing van strategieën

16 De tekststructuur omvat de beregeling van coherenties en de retorische tekstordening.

17 Labov (1972).

18 Hymes (1972b) analyseert alle aspecten van het spreekgebeuren in het zogenoemde 'speaking-model'. Dit model is te herkennen in het analysemodel voor interculturele dialogen dat Willems (1997, 1998) presenteert, zie 4.2.4.4.

19 Zie bijvoorbeeld de opstellen IX (Searle) en X (Grice) in de bundel van Van Eemeren en Koning (1981).

20 Zie ook de opvattingen van Sperber en Wilson (1995), genoemd in 3.4.1.

21 En bij de sociocultureel-linguïstische theorie van 3.2.2.

speelt een belangrijke rol in het proces waarin taalgebruikers hun communicatieve competentie verwerven en verder ontwikkelen. In het *handelingspsychologische leermodel* wordt het begrip *strategie* gekoppeld aan het uitvoeren van talige denktaken.

SP beschrijft handelingen als doelgerichte gedragingen die (veelal) gericht zijn op het veranderen van objecten. Bedoeld zijn concrete objecten, (als materie opgevatte) aanschouwelijke voorstellingen of theoretische constructen. De onderwijspsychologie hanteert het uitgangspunt dat leerprocessen niet direct, maar via de activiteiten (of handelingen) van de leerlingen te beïnvloeden zijn (SP). Zoals eerder is opgemerkt, worden de activiteiten van de leerlingen gestuurd door een stappenplan met drie fasen: de oriënterende, de uitvoerende en de controlerende fase. In de hiërarchisch opgebouwde uitvoerende fase handelt een leerling eerst materieel aan het object, daarna verbaal (vgl. hardop denken) en tenslotte mentaal. In deze leeractiviteiten spelen denkprocessen een cruciale rol (SP, Van Parreren 1988). In het MVT- en het NT2-onderwijs past men deze leerpsychologische inzichten toe in het concept *handelingsstrategieën*.²²

Westhoff (1992) constateert dat daardoor de aandacht in het MVT-onderwijs verschuift van het centraal stellen van kennis naar *strategisch leren handelen*. MVT-onderwijs dat leerstrategieën ernstig neemt, is volgens hem taakgericht. Via de strategie van het probleemoplossend denken werken leerlingen toe naar het nemen van verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces en voor het leerproduct. Het succes van de taakgerichte aanpak hangt af van de mate waarin de taken van de leerders cognitieve en conceptuele activiteiten vragen, die op zich de moeite waard zijn (Westhoff 1992, 62). Onderdompeling in de aan te leren taal is volgens Westhoff de ultieme vorm van taakgericht leren.

Westhoff (1992, 59) definieert *strategie* als: '[een] plan van (bijvoorbeeld mentale) handelingen om een doel te bereiken'. Westhoff noemt drie van zulke strategieën:

- 1 *communicatieve strategieën* of planmatige handelwijzen om de communicatie zo goed mogelijk te laten verlopen, zoals 'negotiation of meaning'. Daarbij helpt men elkaar om tot wederzijds begrip te komen, bijvoorbeeld door elkaar om toelichting te vragen. Het toepassen van deze strategieën vereist interactieve oefensituaties;
- 2 *compensatiestrategieën* bieden hulp bij het oplossen van problemen als iemand de taal niet goed beheerst, bijvoorbeeld door het omschrijven van een onbekend woord of het kiezen van eenvoudige woorden. Vermijdingsstrategieën horen hierbij. Bij vermindering hanteert iemand eenvoudige taal en ontwijkt lastige onderwerpen;²³

22 Bij Oostdam en Rijlaarsdam (1995) zien we de verschuiving van een materialistische naar een cognitieve interpretatie van leer- en ontwikkelingsstrategieën.

23 Invloedrijke artikelen over compensatie- en vermijdingsstrategieën zijn Willems (1986 a en b). Zijn compensatiebegrip sluit o.a. aan bij het strategieënmodel van Faerch, Haastrup en Phillipson (1984). In latere artikelen werkt hij dit begrip verder uit, maar laat dan de vermijdingsstrategieën buiten beschouwing, omdat deze volgens hem voor het taalleerproces nutteloos zijn.

- 3 leerstrategieën zijn hierboven beschreven. Men dient leeractiviteiten doelgericht en doelmatig te kiezen.

4.2.4.4 Een intercultureel communicatiemodel

Vanuit een cultureel-antropologische invalshoek presenteren Dams e.a. (in: Willems e.a. (red.), 1998) een geïntegreerd model van het verbale communicatieproces ten behoeve van het MVT-onderwijs.²⁴ In dat model zijn componenten van de taalkennis in wisselwerking met taalvaardigheden en leer- en compensatiestrategieën samen bepalend voor het gebruik van de communicatieve competentie in de te leren taal. Het model is ontwikkeld om het Nederlandse vreemdetalenonderwijs te voorzien van een Europese dimensie. Daardoor ligt de nadruk op (voornamelijk West-Europese) interculturele aspecten van het contextgebonden mondelinge taalgebruik.

Mede als gevolg van socioculturele taalgebruiksgewoonten en de verwoording van de werkelijkheidsbeleving bestaan er tussen talen verschillen op het gebied van vocabulaire en grammatica. Taallerenden moeten zich bewust worden van de invloed van socioculturele vooronderstellingen en van de werkelijkheidsbeleving in eigen en anderen taalgebruik. Vervolgens moeten zij leren deze bewuste kennis in te zetten in het taalgebruik 'over culturele grenzen heen'.

In het Europese talenonderwijs moet daarom onderhandelen (negotiate) in de communicatie tussen gesprekspartners nadruk krijgen. Onderhandelen vindt plaats in gesprekken tussen twee niet-native speakers en ook in dialogen tussen een niet-native en een native speaker. In de gebruikte taal, de contacttaal of *lingua franca*, creëren de gesprekspartners in onderlinge samenwerking een zogenaamde derde cultuur, een gemeenschappelijk en 'veilig' cultureel platform waarop men tot wederzijds begrip of tot overeenstemming komt en waarbij men elkaar 'ontmoet' voor de duur van het actuele discours.²⁵ Communicatieve competentie betekent hier: bekwaamheid in het communiceren over culturele grenzen heen. Deze bekwaamheid is het resultaat van een leerproces en van ervaring. Het intercultureel-communicatieve talenonderwijs behoort daarom leerlingen voor te bereiden op trans- of intercultureel onderhandelen met gesprekspartners (Buffet en Willems, 1996).

Deze interpretatie van communicatieve competentie impliceert complexe kennis van de taal in relatie tot alle dimensies die de interactie in het taalgebruik mede bepalen: de linguïstische dimensie (kennis van klanken en spelling, van woorden en woordverbindingen), de pragmatische dimensie (kennis van taalhandelingen) en de discoursdimensie

24 Het gepresenteerde model is de herziene versie van het model in Willems (1996) en eerdere modellen. De auteur gaf mij toestemming het model over te nemen. Een andere uitwerking van het model van Canale en Swain (1980) en Bachman (1990) presenteren Oostdam en Rijlaarsdam (1995).

25 Kaspar en Blum-Kulka (1993, 3) spreken van het ontwikkelen van een interculturele stijl, die ook invloed heeft op de beheersing van de eigen taal.

(kennis van de middelen voor mondelinge en schriftelijke tekstopbouw). Deze dimensies zijn onderling verweven. Ze vormen een complex netwerk van linguïstische en niet-linguïstische kennis dat in voortdurende wisselwerking staat met het strategische 'hart' van het model.

De strategische competentie is de bekwaamheid om algemene en complexe linguïstische kennis succesvol te verbinden met contextkennis (Willems 1994, 219). Hoe vtrouwder men is met elkaars socioculturele context en belevingswereld en hoe beter men 'metakennis' toepast, hoe succesvoller men is in het aanwenden van de strategische competentie en hoe beter de communicatie in de doeltaal verloopt. De strategische competentie is het hart van het model, omdat deze competentie taalgebruikers de relevante keuzes doet maken bij het produceren van uitingen zodat 'elkaar begrijpen' mogelijk wordt. Strategieën die het tekort in taalkennis en socioculturele vaardigheid compenseren zijn voor de taallerende belangrijke communicatiemiddelen.

Op de volgende pagina staat figuur 4.1 Het interculturele communicatiemodel van Willems.²⁶

Dams e.a. (1998) werken in het model van figuur 4.1 het communicatieproces uit als een interactionele communicatieve activiteit.

Bij het leren en gebruiken van een taal zijn twee complexen van middelen en vaardigheden voorwaarden voor succes. Dat zijn linguïstische en niet-linguïstische kenniscomponenten. De niet-linguïstische componenten (of factoren), socioculturele kennis en de kennis van de wereld corresponderen slechts ten dele met de lexicale en de structurele of grammaticale taalkennis. Voor een belangrijk deel is deze kennis situationele achtergrondkennis.

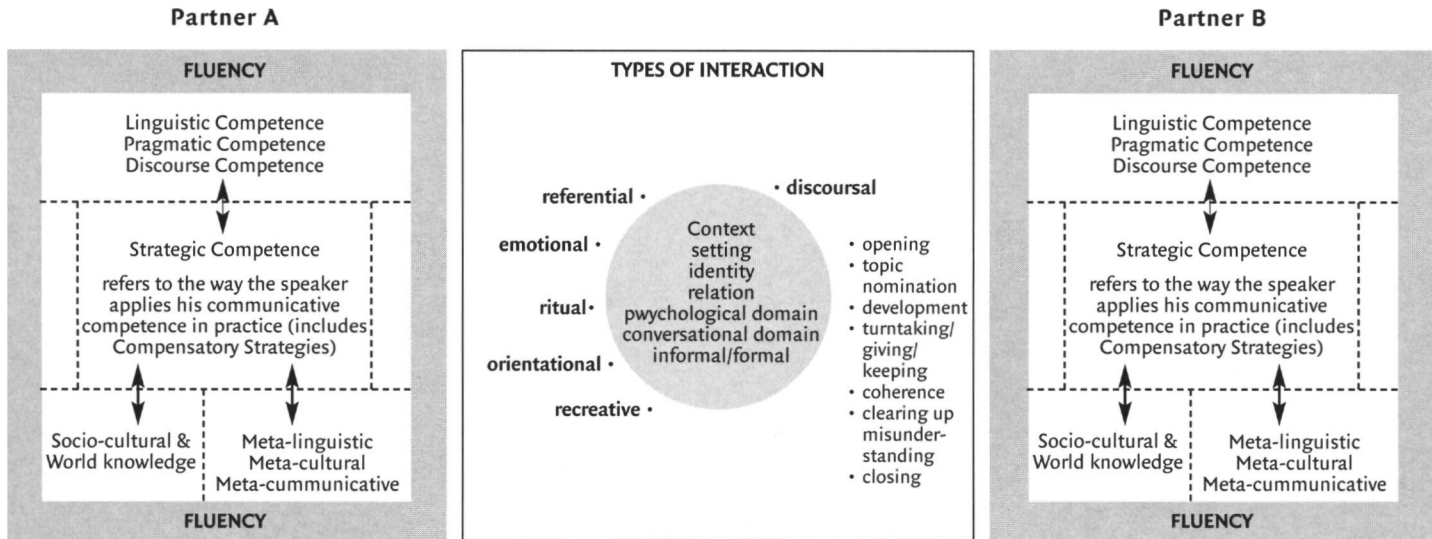
Fluency kan hier worden opgevat als interactionele vaardigheid, als een gedeeltelijk automatisch verlopend communicatieproces, op voorwaarde dat het netwerk van competenties voldoende wordt beheerst bij het afstemmen ervan op de eigen communicatieve behoefte(n). Voor niet-native speakers is fluency echter maar beperkt bereikbaar, omdat onderhandelen in interculturele situaties het inzetten van het bewust gehanteerde taalvermogen en van een voortdurende controle op de gebruikte taal vereist.

Het in hoofdstuk 3.2.2 genoemde taalvermogen kan worden gezien als intermediair tussen de onderdelen van de kenniscomponent onderling en tussen de kenniscomponent en de strategische component. Daardoor kan het modulaire schema van Willems (Dams e.a. 1998, 138) worden opgevat als een geïntegreerd en dynamisch bestand van taalkennis. Het is beter dan het model van Bachman bruikbaar als voorbeeld voor een te ontwikkelen taalgebruiksgrammatica die verweven is met taalbeschouwing.²⁷

²⁶ De figuur is met toestemming van de auteur overgenomen uit Willems e.a. 1998, 138.

²⁷ Dat wil zeggen in theorie. De modulaire presentatie van de competence-onderdelen belemmert in de praktijk een werkelijke verwevenheid van de onderdelen. De oorzaak is het ontbreken van een achterliggende taalgebruikstheorie (zie 7.2.1).

The Verbal Communication Process



Figuur 4.1 Het interculturele communicatiemodel van Willems

Het model van Willems maakt duidelijk hoe belangrijk kennis van taal is in intercultureel-communicatief taalonderwijs. Door de plaats van metacognities (vgl. de monitorfunctie) is er aandacht voor de taalmiddelen waarmee wij gedachten vormgeven en uitdrukken. Het model veronderstelt een niet-traditionele benadering van grammatica, waarbij tekst uitgangspunt voor zinsopbouw en -analyse is. Het communicatieproces wordt in dit model verrijkt met de interculturele dimensie, waardoor taalonderwijs dat is ingericht in overeenstemming met dit model tegelijkertijd veel taalkundiger is dan in het recente taalonderwijs het geval is.

Het MVT-onderwijs, en dus ook het model van Willems, gaat uit van *voltooide* basis-kennis van de eigen taal. Afgezien van de vraag of die vooronderstelling helemaal klopt, maakt deze vooronderstelling het noodzakelijk in het onderwijs Nederlands uit te gaan van een intercultureel-communicatief model voor de taalbeheersing. In zo'n model zullen kennis van taal en taalbeschouwing een plaats behoren te krijgen.

Kritiek op de gangbare onderwijsmodellen

Expliciete kennis van taal, in het bijzonder expliciete grammaticale kennis, heeft geen hoge prioriteit in de basisvorming MVT, net als in de basisvorming Nederlands. De kerndoelen spreken van het leren gebruiken van taalhandelingen, maar geven niet aan hoe deze taalhandelingen moeten worden ingevuld met grammaticale structuren, woorden en uitdrukkingen (Staatsen e.a. 1994). Welke kennis van taal nodig is voor het bereiken van het drempelniveau van de gewenste communicatieve vaardigheden blijft dus ongespecificeerd. In de orientatie op de andere taal blijft het interculturele aspect beperkt tot elementaire kennis over de taal. Er is geen integratie van kennis van taal met het communicatieve aspect, waardoor communicatief onderwijs een te eenzijdig onderwijsconcept blijft.

Kritiek op het ontbreken van een voldoende taalkundig fundament in de basisvorming geeft ook SP (1985, 27).

'Het niet goed functioneren van woord- en grammaticale kennis heeft [] geleid [tot] een min of meer negeren van het feit dat er nu eenmaal veel kennis nodig is voor het überhaupt leren gebruiken van een taal' En 'Waar het in feite om zou moeten gaan, is het zoeken naar methodes om de noodzakelijke kennis zó over te brengen dat deze wel functioneert in het taalgebruik'

In het MVT-onderwijs in de basisvorming is er dus sprake van verwaarlozing van essentiële voorwaarden voor taalvaardigheid. Staatsen e.a. en SP maken duidelijk dat voorwaardelijke taalkundige kennis in de sterk communicatiefgerichte basisvorming te weinig aandacht krijgt. Willems (1998) toont aan dat het gehanteerde concept communicatief onderwijs te eenzijdig is, doordat de interculturele dimensie ontbreekt.

SP zoekt de oplossing in het verbeteren van de didactiek. Het handelingspsychologische leermodel maakt volgens haar een effectievere en efficiëntere verwerving en ont-

wikkeling van de voorwaardelijke kennis mogelijk. Het model van Willems laat zien op welke wijze het talenonderwijs inhoudelijk kan worden vernieuwd.

4.2.4.5 *Communicatieve competentie en intercultureel taalonderwijs*

Ook in het MVT-onderwijs is taalbeheersing het adequaat toepassen in communicatieve situaties van de beschikbare taalmiddelen. Leerlingen zijn *communicatief competent* als zij bereid en in staat zijn om de vreemde taal te gebruiken wanneer zij in alledaagse situaties in aanraking komen met buitenlanders. Naast spreekvaardigheid betekent dat onder meer het je in een gegeven situatie bewust zijn van de socioculturele kant van de interactie (SP).

In het algemeen maakt men onderscheid tussen beginnende T2-lerenden en gevorderde: bij de beginners geldt vooral de *communicatieve norm*: begrijpelijk communiceren, bij gevorderde taalgebruikers gelden zowel de *communicatieve norm* als de *norm van het (taalkundig) correcte taalgebruik*.

In de afgelopen decennia is het belang van internationale uitwisseling de eisen gaan bepalen die aan taalkennis gesteld worden. Het ideaal is MVT-onderwijs dat leerlingen daadwerkelijk voorbereidt op interculturele communicatie. *Intercultureel onderwijs* houdt in dat het talenonderwijs rekening houdt met de normen, waarden en gewoontes die de cultuur van het (Europese) doeltaal-land bepalen. In de MVT-methodes blijkt het 'nieuwe denken' nog maar nauwelijks te zijn doorgedrongen (Willems 1997). Byram (1992) doet de uitspraak dat het gangbare schoolse MVT-onderwijs zich uitsluitend tot doel stelt je kunnen redden in de vakantie of bij een verkooppraatje. Zulke doelen houden echter nauwelijks of geen rekening met de werkelijke culturele dimensie van de communicatie.

In de basisvorming is domein C: *de sociaal-culturele competentie* aan de interculturele vorming gewijd (Staatsen e.a. 1994, 162 e.v.).²⁸ In het algemeen hebben de lesteksten over kennis van land en volk een sterk op informatieoverdracht gerichte thematiek. Deze overwegend statische kennis kan nauwelijks functioneren in trans- of interculturele communicatie.

Willems benadert de problematiek van de culturele achtergrondkennis vanuit zijn taalgebruiksmodel. Het begrip cultuur houdt in zijn visie alles in waar we van uitgaan in de omgang met de alledaagse werkelijkheid: opvattingen, algemene normen en waardeoordelen, onze manier van leven en de organisatie van de samenleving.²⁹ Daarnaast impliceert cultuur ook dat de taalgebruiker weet hoe hij zich moet gedragen tegenover anderen, hoe hij moet handelen en communiceren. Op al deze punten zijn er tussen

²⁸ Staatsen e.a. (1994) pleiten voor nauwe aansluiting van dit domein bij het domein *Orientatie* op het leren van vreemde talen. Zie het domein *Taal en Cultuur* in de herziene kerndoelen, besproken in Staatsen e.a. (1998).

²⁹ Willems (1994, 1998) baseert zich op Hofstede (1991).

culturen herkenbare verschillen die tot uitdrukking komen in het contextgebonden taalgebruik. Leerlingen moeten deze culturele informatie in hun taalgedrag leren herkennen en oefenen in het toepassen ervan.

De modernevreemdetalen behoren daarom volgens Willems aandacht te besteden aan de wijze waarop de culturele informatie in de conversatie vorm krijgt. De socioculturele kennis en het sociolinguïstische repertoire van leerlingen dient zodanig te worden ontwikkeld, dat zij zonder te veel misverstanden op te roepen met anderen kunnen communiceren. Wie een andere taal leert, moet zich ervan bewust zijn dat er misverstanden kunnen optreden als gevolg van verschillen in het uitdrukken van bedoelingen en hij moet weten wat sociaal acceptabele betekenissen zijn. Hij moet over deze verschillen in betekenisgeven met zijn gesprekspartners leren onderhandelen om zo de culturele kloven te ontdekken en hopelijk te overbruggen. Het uiteindelijke doel van MVT-onderwijs is immers het leren hanteren van deze strategische conversationele deskundigheid.

Hoe deze interculturele onderwijsidealen kunnen worden vormgegeven laat Willems (1994) zien. Hij presenteert een protocol voor het oefenen van de culturele kenmerken van het taalgebruik in de vreemde taal. Deze aanpak gaat ervan uit dat de taal lerenden een behoorlijke taalkundige kennis van de doeltaal hebben en getraind zijn in taalbeschouwing.

4.2.4.6 *Langue-choc: Interculturele communicatieve vorming*

Een voorbeeld van een internationaal opgezet intercultureel taalproject is *Langue-choc*, met taalleermodules voor het Nederlands, Grieks, Frans en Iers.³⁰ Dit in Goris en Ruijsendaal (1996) beschreven project heeft tot doel de kennis van vreemde talen te bevorderen en de taalkennis van Europese burgers te verbeteren. In het taalproject is gebruik gemaakt van alle inhoudelijke en didactische onderzoeksgegevens die in de tijd van de studie beschikbaar waren over intercultureel MVT-onderwijs. Daardoor geldt het project als een goed voorbeeld van de behandelde interculturele aspecten van MVT.

Het hoofddoel van het Nefi-project is het ontwikkelen van een module reflectief leren van een onbekende taal, die ingezet kan worden in de nascholing voor leraren MVT en eventueel ook op initiële opleidingen. De module kan voor NT2-leerlingen ook dienen ter oriëntering op de doeltaal en voor het onderwijs in de eigen taal en cultuur.

De toegepaste didactische principes – o.a. bevorderen van zelfstandig leren, gebruik maken van individuele leerstrategieën en reflectie – komen in grote lijnen overeen met eerder in dit hoofdstuk besproken principes.

³⁰ *Langue-choc*. Modern onderwijs in de Europese talen en culturen doet verslag van het Lingua-Nefiproject, een van de taalprojecten van de Europese Gemeenschap. Het verslag werd samengesteld door de internationale groep van onderzoekers die het Nefi-programma opstelden en uitvoerden. Voor de Nederlandse editie zijn Ann Goris en Els Ruijsendaal verantwoordelijk.

De ontworpen module is een oriëntatie op en eerste kennismaking met een vreemde taal³¹ vanuit een intercultureel perspectief en is in principe opgezet als cursus voor vijf dagen. De module heeft drie onderdelen: het *champ clos*, het *champ libre* en de systematische reflectie die het leerproces moet sturen. Het *champ clos* is een gestructureerde lessituatie, waarin een intercultureel belangrijk thema aan de orde wordt gesteld en de noodzakelijke voorkennis wordt aangebracht voor de vrije opdracht, bijvoorbeeld in de vorm van noodzakelijke woorden en pasklare formuleringen bij het beoogde thema, die in een rollenspel geoefend worden. Het *champ clos* vindt in de ochtenden plaats. Het *champ libre* is het uitvoeren van een opdracht in een open en normale communicatieve situatie, zoals winkelen of een bezoek aan de kapper. Daarin vindt onderdompeling in de culturele en communicatieve situatie plaats. Deze activiteiten staan op het middagprogramma.

Zowel het ochtend- als het middaggedeelte wordt afgesloten met het aan de hand van vragen bijhouden van een logboek. Deze vragen dwingen cursisten hun ervaringen systematisch te verwerken, ervan te leren en nieuwe leerdoelen te formuleren. De laatste dag wordt aan de hand van de logboekgegevens de balans opgemaakt over het rendement van de cursus.

De module *reflectief leren van een onbekende taal* geeft een fraai en volledig overzicht van alle aspecten die een rol spelen bij het kennismaken met een vreemde taal in het Europese kader. De cursist wordt ondergedompeld in de vreemde taal en cultuur, leert zijn capaciteiten op het gebied van het leren van taal kennen en ontwikkelt zijn motivatie en verwachtingspatroon. Belangrijk is dat het bewustzijn van de voor de nieuwe cultuur kenmerkende functies en noties van meet af aan is gewekt. Daardoor is een goede basis geschapen voor het daadwerkelijk verwerven van de vreemde taal. Interessant is dat de module geschikt lijkt te zijn voor alle niveaus van het MVT-onderwijs.

De module vertoont verwantschap met de bekende Israëliëse inburgeringscursus *Ulpan* (Schuchart 1990), die model staat voor inburgeringscursussen in verschillende andere landen.

4.2.5 Woordenschatverwerving en woordenschatontwikkeling

De opvatting dat taalgebruik uitgangspunt voor communicatief taalonderwijs moet zijn, heeft versluiierend gewerkt op de vraag naar het belang van taalkundige kennis als voorwaarde voor het taalgebruik. Door de nadruk te leggen op handelen in taal en door een zekere afkeer van traditionele inhouden en aanbiedingsvormen is in de afgelopen decennia de verwerving van taalkennis in het MVT-onderwijs, net als in het onderwijs Nederlands, problematisch geworden. Dat geldt sterker voor grammaticale kennis dan

31 Zo beantwoordt de module bijvoorbeeld aan de kerndoelen *socioculturele competentie en oriëntatie op het leren van vreemde talen* (zie voor de beschrijving van deze doelen, Staatsen e.a. 1994, 278-279, zie ook Staatsen e.a. 1998).

voor woordkennis. Welke opvattingen bestaan er in de literatuur over de plaats en het belang van woordenschatverwerving en -ontwikkeling in het MVT-onderwijs?

4.2.5.1 Aspecten van woordenschatverwerving

Belang en doelen van woordenschatverwerving

Zonder enige kennis van woorden in een vreemde taal kan men nauwelijks communiceren, maar met een beperkte hoeveelheid verstandig gekozen woorden komt men in dagelijkse situaties soms een heel eind. Woorden leren in een vreemde taal is daarom van essentieel belang. Hoeveel woorden en welke iemand moet kennen om in een vreemde taal 'een mond open te kunnen doen', hangt af van het gewenste niveau en het doel. Volgens SP verwerven leerlingen tamelijk gemakkelijk de eerste 1000 hoogfrequente woorden. Voor het leren van de minder frequente, meer specifieke en domein-gebonden woorden moet een leerling beschikken over specifieke vaardigheden om die woorden te verwerven die hij als taalgebruiker nodig heeft.

Het belangrijkste doel van woordenschatonderwijs is het doen verwerven van adequate middelen om in de doeltaal te communiceren, maar het beheersingsniveau kan verschillen. Zo neemt men, zoals gezegd, bij taalproductie aanvankelijk genoegen met enigszins begrijpelijk taalgebruik, maar in een gevorderd stadium zal het taalgebruik ook aan correctheidseisen moeten voldoen.

Omdat zonder eerst uitgebreid te luisteren en te lezen vrij spreken niet goed mogelijk is, gaat bij het leren van taal een receptieve fase vooraf aan de productieve. In de receptieve fase ontwikkelt de taalgebruiker conceptuele modellen, grondvormen van zinnen of uitdrukkingen waarin woorden optreden: herkende woordcombinaties die bestaan op basis van de verbindingsmogelijkheden van woorden. Deze modellen stellen de taalgebruiker in staat in voorkomende situaties zijn taalervaring uit te buiten en zelfstandig aanvullende kennis van de woorden te verwerven. SP noemt dit proces het ontwikkelen van *taalgevoel*. Het zelfstandig ontwikkelen van een woordenschat kan optimaal zijn als de leerling hierbij de stappen van het receptief-handelingspsychologische proces volgt. Dit proces is het kader voor de behandeling van relevante aspecten van woordenschatverwerving (4.2.5.2) en van het woorden leren door te lezen (4.2.5.3).

Kenmerken van een T2-woordenschat

Om welke woorden gaat het bij het verwerven van een elementaire woordenschat in T2? Staatsen e.a. (1994) geven vanuit de communicatieve opvatting daarvoor enkele aanwijzingen.

Zij noemen communicatieve relevantie (d.w.z. het belang voor het maatschappelijk functioneren) en frequentie als belangrijkste criteria voor het aanbieden van woorden. Het is van belang bij het aanbieden te letten op:

- de samenhang tussen noemende en verwijzende woorden;
- werkwoorden die relevant zijn voor gebruik in concrete situaties;
- het gebruik van taalhandelingen;
- het oefenen in communiceren over (concrete) thema's.

Woorden die grammaticale functies uitdrukken komen pas in de tweede plaats, want zij dienen vooral de correctheidseis.

Leerlingen moeten zich ook leren redden in een vreemde taal met een ontoereikende woordenschat. Voor het toepassen van communicatieve strategieën zijn de volgende categorieën woorden en uitdrukkingen nodig:

- overkoepelende woorden (*vrucht* in plaats van *appel*);
- omschrijvende formuleringen (*iemand die haren knipt* i.p.v. *de kapper*);
- fysieke eigenschapswoorden (voor omschrijvingen als: *het is een bruin dier* en *je kunt erop rijden* (i.p.v. *een paard*);
- contrasterende woordparen (*niet gemakkelijk, maar eh...*);
- deiktische uitdrukkingen of stoplappen (*zoets als een..., ...bijvoorbeeld*);
- omschrijvingen als: *je vindt het in..., men gebruikt het om,...*;
- kant-en-klare in de conversatie veelgebruikte woorden en uitdrukkingen (chunks): *ja, nou, trouwens, moet je hem zien, mij best, kan wel waar zijn* en dergelijke.

4.2.5.2 De handelingspsychologische leer methode

In 4.2.4.3 noem ik als voorbeeld van een leerstrategie de door SP ontwikkelde handelingspsychologische leer methode, die zij toepast op de woordenschatverwerving in het MVT-onderwijs. De methode heeft grote invloed gehad op de didactiek van de woordverwerving. Bij woordverwerving zijn de volgende aandachtspunten van belang:

- 1 de vaardigheden die de leerling moet leren;
- 2 de manier waarop de woorden geleerd moeten worden. Dat betreft de vraag hoe nieuwe woorden ingevoerd en hoe ze geconsolideerd moeten worden.

Een leerling die leert zich op een systematische wijze woorden eigen te maken, verwerft twee belangrijke vaardigheden:

- 1 hij kan de woordvorm analyseren, waarbij hij gebruik maakt van morfologische regels;
- 2 hij kan de betekenis (de interpretatie) uit de context opmaken. Daarbij spelen drie factoren een rol:
 - de pregnantie van de context: de mogelijkheid die de context biedt om een woordbetekenis (d.w.z. de interpretatie) af te leiden of te raden;

- de aard van het woord of de moeilijkheidsgraad; daarbij spelen mee: de betekenis, de aard: abstract of concreet, beeldspraak, structuur (patroonvorming);
- de ervaring van de lezer (leeservaring, taalervaring, kennis van de wereld).

Woorden leren

Men voert woorden in door ze aan te bieden in context.³² De context moet het de actief handelende leerling mogelijk maken de betekenis (de interpretatie) van het woord te ontdekken door te raden. Goed raden houdt in: betekenis toekennen aan het woord (semantiseren). In het leerproces is een zekere sturing bij het raden noodzakelijk.

Het leerproces heeft de volgende onderdelen: het oproepen van voorkennis, het semantiseren in de context, al dan niet door de woordvorm te analyseren, het toetsen van de hypothese over de woordbetekenis door de woordenboekbetekenis in de gegeven context te controleren. Het kan nodig zijn daarna de hypothese bij te stellen en opnieuw de betekenis- en vormaspecten van het woord te onderzoeken om de in de context passende betekenis (de interpretatie) te vinden.³³

De betekenis (de interpretatie) van het ingevoerde woord moet vervolgens *geconsolideerd* worden. Het door het raadproces herkende woord wordt gespreid herhaald. Dat wil zeggen dat gebruik gemaakt wordt van het effect van spreiding en frequentie. SP beveelt daarvoor de formule van Carpay (1975) aan: 4+1+1+1. Een woord wordt direct na de kennismaking drie keer in afwisselende contexten herhaald en daarna nog drie keer in drie opeenvolgende lessen. Na verloop van tijd doorzien leerlingen de structuur van woorden en herkennen zij bekende woordstammen in nieuwe woorden.³⁴

Hoogfrequente woorden kunnen incidenteel geleerd worden door leerlingen met het woord zinvolle cognitieve activiteiten te laten verrichten: door het woord te laten gebruiken.

Voor het leren van minder frequente woorden is daarnaast een intentioneel leerproces noodzakelijk. De leerling voert daarbij bewuste, op leren gerichte activiteiten uit. Gevonden interpretaties worden op kaartjes genoteerd, aangevuld met nieuwe voorbeelden en regelmatig herhaald.

Drie processen die het leren van nieuwe woorden bevorderen, vormen samen een methode voor raadgevaardigheid:

- 1 het doelgericht handelen bij de afstemming op elkaar van de woordvorm en de context en het controleren of de gevonden interpretatie van een woord past in de context;

32 Met context wordt zowel de mondelinge context bedoeld, zoals bij TPR-plus, als de schriftelijke bij lezen.

33 SP gebruikt de term *betekenis*, terwijl het gaat om de *interpretatie* van een woord in de context. De leerling moet een relatie leren leggen tussen de *betekenis* van een woord en de *interpretatie* ervan in de context.

34 Mijns inziens interpreteren zij na enige tijd ook afwijkende of creatieve betekenis-toepassingen van het woord in niet-voorspelbare contexten.

- 2 het handelen aan het woordenboek (het zoeken naar een duidelijke toepassingsmogelijkheid en het inpassen in de context);
- 3 het handelen aan de woordvormen en aan de betekenis. Dat wil zeggen: het exploreren van de structurele woordfamilie (de woordvormen) van het woord, het zoeken naar betekenisverwantschappen (homonymie en synonymie), het vergelijken van de betekenisverschillen tussen overeenkomstige woorden in bron- en doeltaal (cognaten), het nagaan van de betekenisontwikkeling van het woord (de etymologie) en het aandacht besteden aan de socioculturele aspecten van het woord: de mogelijke connotaties (gevoelswaarden) van hetzelfde woord voor verschillende personen, de stilistische keuzen (de passende of niet-passende woordkeuze in sociale situaties) en tenslotte de vrije associaties (de woorden die spontaan bij iemand opkomen bij het horen of lezen van een gegeven woord, de semantische woordvelden).³⁵

Aan deze aspecten van de betekenis van een woord kan worden toegevoegd: het leren herkennen van de situaties en de patronen waarin woorden optreden, bijvoorbeeld in conversatie en in tekst.

4.2.5.3 Lezen en woordenschatuitbreiding

In de basisvorming MVT heeft lezen een belangrijke positie als een procesgerichte, receptieve vaardigheid. Omgaan met teksten, lezen, dient uiteenlopende doelen, één daarvan is het uitbreiden van taalkennis (Staatsen e.a. 1994). Wie veel leest, doet impliciete kennis op van woorden, uitdrukkingen, zinspatronen, tekstopbouw en logica in de ordening van tekstinformatie. Bij MVT gaat het om dezelfde vaardigheden als bij Nederlands. Het beheersen van vaardigheden in het omgaan met teksten in de eigen taal ziet men in het algemeen als noodzakelijke voorwaarde voor dezelfde activiteiten in T2.

Twee didactische vragen rijzen wanneer lezen de woordenschatuitbreiding dient:

- 1 hoeveel leeservaring moet een leerling in zijn eigen taal hebben voor hij deze vaardigheid kan gebruiken bij een vreemde taal?
- 2 hoeveel kennis moet een leerling hebben van T2 om profijtelijk zijn kennis te kunnen inzetten bij het uitvoeren van leestaken met het doel zijn taalkennis zelfstandig uit te breiden?

Het is verstandig aan te nemen dat leerlingen in een adequaat begeleid onderwijsleerproces gestimuleerd worden transfer toe te passen bij het lezen in T2 en dat een rede-

³⁵ SP (1985) bespreekt vijf verschillende soorten betekenissen: de denotatieve, de connotatieve, de stilistische, de structurele en de associatieve betekenis. Deze 'betekenissen' komen neer op even zovele soorten interpretaties van woorden in situatie of context.

lijk grote basiskennis noodzakelijk is, voordat taalkennis in T₂ op een behoorlijk niveau kan worden ingezet. Bewuste transfer van kennis in T₁ naar T₂ en bewuste toepassing en uitbreiding van verworven kennis in T₂ vereist reflectie op metaniveau, waarbij leerlingen kennis over kennis inzetten om hun leerproces te sturen. Het onder woorden brengen en het beargumenteren van de toegepaste werkwijze lijken hierbij van essentieel belang (Westhoff 1981, SP, Staatsen e.a. 1994). Het onderzoek van Schoonen, Hulstijn en Bossers (1998) naar de relatie tussen tekstbegrip bij lezen en woordenschatkennis bij leerlingen van 10, 12 en 14 jaar bevestigt dat een basiswoordenschat in de doeltaal noodzakelijk is om metacognitieve kennis³⁶ te kunnen inzetten. Ervaren leerlingen maken meer gebruik van cognitieve strategieën dan onervaren lezers. Woordenschatkennis en metacognitieve kennis blijken relatief onafhankelijk van elkaar te functioneren.³⁷

SP (1985) werkt de denkbeelden over de relatie tussen woordenschat en metacognitieve kennis uit in een methode voor raadvaardigheid in dienst van receptieve woordenschatverwerving. Zij legt er de nadruk op dat het beschikken over voorkennis en bewuste kennis van de eigen taal noodzakelijke voorwaarden zijn voor het leren van woorden in T₂. In de eigen taal functioneert raadvaardigheid op vier niveaus van toenemende subtiliteit en toenemend communicatief belang:

- 1 op syntactisch niveau, het herkennen van de samenhang tussen elementen in een zin;
- 2 op semantisch niveau, het herkennen van betekenissen;
- 3 op het niveau van kennis van de wereld, het doorzien van verband tussen de inhoud van de zin en de werkelijkheid;³⁸
- 4 op stilistisch niveau, het doorzien van de bedoeling en de nuances die uitgedrukt worden.³⁹

36 Dat zijn: kennis van leesstrategieën, het stellen van leesdoelen, en het gebruik maken van tekstkenmerken.

37 Het is daarom terecht dat reflectie als nadenken over een werkwijze en over de formele tekstordening wordt onderscheiden van taalbeschouwing

38 Mijns inziens is er bij interpreterend lezen voortdurend sprake van een wisselwerking tussen de niveaus.

39 Deze indeling komt in grote lijnen overeen met de volgorde van deelvvaardigheden waarin de taalbeheersing zich volgens de cognitivistische visie van Levelt (1989=1995) ontwikkelt (ontleend aan Appel en Vermeer 1994, 172). Bij Levelt verloopt de verwervingsvolgorde van 4 naar 1.

- 1 pragmatische en tekstuele vaardigheid (kennis van regels omtrent taalgebruik, waaronder samenhang in gesproken en geschreven teksten). Ze worden soms onderverdeeld in sociolinguïstische vaardigheden, strategische vaardigheden en gespreksvaardigheden;
- 2 morfo-syntactische vaardigheden: kennis omtrent woordvorming en zinsbouw,
- 3 lexicale vaardigheden: kennis omtrent woorden en hun betekenissen;
- 4 fonologische vaardigheden: kennis omtrent spraakklanken en grafemen. Er zijn ook morfologische regels die op het terrein van de fonologie liggen (morfologische regels, zoals het invoegen van de d in verder)

In T2 is het ontbreken van voorkennis een groot probleem. Aan raadvaardigheid als methode om betekenissen en interpretaties te vinden, dient een programma vooraf te gaan waarin de onderdelen kennis van woorden, grammatica, gebruik maken van context en inzicht in de woordvormen als middelen voor het afleiden van de betekenis van onbekende woorden worden ingeoefend.⁴⁰

Tegenover de raadmethode van SP stelt Mondria (1996, 1997) de *geefmethode*, waarin de docent de te leren woorden aanbiedt. Mondria (1996) onderzoekt wat de effecten zijn van beide methodes op het onthouden van de woorden. Het onderzoek relateert raadvaardigheid als strategie bij intentioneel (bewust) leren van woorden in context. Het belang van context op het onthouden blijkt in alle experimentele condities van groot belang. Tekstcontext heeft voordelen boven zinscontext: een tekst is motiverend, te leren woorden komen herhaaldelijk voor en de lerende krijgt nieuwe woorden onder ogen.

Het effect van *raden* versus *geven* op het onthouden (de retentie) is vergelijkbaar (Mondria 1997). 'Wanneer de efficiëntie van het woordverwervingsproces vooropstaat, verdient de geefmethode (..) de voorkeur boven de raadmethode' (o.c., 479). De geefmethode is ook didactisch eenvoudiger.

Het is niet verkeerd aandacht te besteden aan losse woorden. Woorden komen daarvoor 'uit de anonimiteit' en men heeft de mogelijkheid de relatie tussen woord en werkelijkheid centraal te stellen. Een mogelijke procedure bij werken met losse woorden is: de woorden eerst apart bespreken, daarna door lezen en luisteren doen herkennen en vervolgens receptief en productief oefenen.⁴¹ Zie ook 4.2.4.6 en 4.3.3.3.

Raden is zinvol als compensatiestrategie en kan bijdragen aan de incidentele verwerving van nieuwe woorden. Het leereffect van raden moet echter niet overschat worden (o.c., 480). Voor een bevredigende mate van onthouden is het noodzakelijk dat raden gevolgd wordt door verifiëren en liefst ook door een inprentingsfase of een intensieve oefenfase.

4.2.5.4 Conclusie

Het onderzoek van SP (1985) laat zien dat de communicatieve aanpak van het MVT-onderwijs niet kan volstaan met oriëntatie op T2 en vormen van incidenteel leren. Basale taalkennis is een noodzakelijke voorwaarde voor het functioneren van de taalbeheersing en voor het zelfstandig verder ontwikkelen van de aanwezige taalkennis. De recep-

Deze groepen vaardigheden zijn hiërarchisch geordend. Iemand die de klanken *i* en *ie* niet kan onderscheiden, kan ook het verschil tussen woorden (*vis/vies*) niet inzien. Het kennen van klanken is voorwaarde voor het leren kennen van woordvormen. Levelt noemt de kennis van de wereld niet, omdat hij zich bezighoudt met het (fysieke) proces van taalverwerking.

40 Ondanks dat zij taalonderwijs *communicatief* noemt, werkt in de opvattingen van SP het taalsysteemdenken door.

41 Mondria (1997) verwijst naar de publicaties van Mondria en Mondria-de Vries (1991, 1993 en 1997).

tieve handelingsmethode is een effectieve methode gebleken voor het aanbrengen van bewuste kennis van taal en voor het zelfstandig leren ontwikkelen van taalkennis via de raadmethode. Een essentiële voorwaarde voor de verwerving en ontwikkeling van kennis in T2 is kennis van de eigen taal. Het onderzoek van Mondria (1996, 1997) voegt aan deze bevindingen toe dat het geven van woorden een vergelijkbaar effect heeft op het onthouden als het raden. Bij het lezen blijft raadvaardigheid een onmisbare strategie. In de communicatieve benadering van de woordverwerving en woordontwikkeling blijft het taalsysteemdenken gehandhaafd en ontbreekt een semantisch-theoretische verantwoording.

4.2.6 Grammatica

Verwerving van een behoorlijke woordenschat is een noodzakelijke voorwaarde voor de taalontwikkeling. Taalgebruikers verbinden woorden met andere woorden tot patronen waarmee ze entiteiten benoemen en uitingen construeren. In 4.2.6 ga ik na welke inhoud grammatica volgens de geraadpleegde bronnen in de MVT krijgt en welke didactiek daarbij wordt voorgesteld.⁴²

4.2.6.1 Doelen van grammatica

Onder invloed van theorieën over leerprocessen onderscheidt men in het grammaticaonderwijs impliciet (overwegend ongestuurd) en expliciet (overwegend gestuurd) leren van taalregels. De voorstanders van impliciete regelverwerving menen dat men zich alleen zo kennis eigen maakt.⁴³ Zij menen dat wat men expliciet leert, onverwerkt blijft en niet leidt tot automatische toepassing (zie 4.2.2, de theorie van Krashen). Toch behoudt expliciet grammaticaonderwijs een belangrijke plaats in het communicatieve MVT-onderwijs.⁴⁴

Enkele veelgenoemde doelstellingen voor expliciet grammaticaonderwijs zijn:

- 1 grammatica dient als hulpmiddel tot verkorting en vergemakkelijkt het taalleerproces (Kwakernaak 1989, Staatsen e.a., 1994). Grammatica verhoogt het leertempo en het beheersingsniveau (Kuiken en Vedder 1995a (K&V));
- 2 grammaticale kennis is een belangrijke voorwaarde voor het ontwikkelen van een goede taalbeheersing (SP). Een leerproces zonder grammatica leidt tot fossilisatie (een vroege stagnatie van de taalontwikkeling) en beïnvloedt de sociale acceptatie

42 De bronnen zijn Staatsen e.a. (1994), Kwakernaak (1989), Kuiken en Vedder (1995) en Nieuwborg en Van der Ree (1995). Staatsen e.a. steunen in belangrijke mate op Kwakernaak (1989, 1992a en 1992b).

43 De vooronderstelling is waarschijnlijk gebaseerd op het concept van het generatieve aangeboren taalvermogen.

44 In De Graaff (1997) staat meer over dit onderwerp.

van de taalgebruiker negatief doordat deze te veel niet-correcte taalvormen gebruikt (K&V).

Moeilijke grammaticale structuren moeten expliciet onderwezen worden. Het herkennen van taalvormen vraagt om speciale aandacht voor de gebruikscondities en de aanpak. Voor het herkennen van moeilijke constructies in een tekst is een ontwikkeld taalbewustzijn nodig, maar grammaticale kennis heeft het grootste nut bij taalproductie.

In het taalgebruik komen uiteenlopende soorten constructies voor: verstarde woordverbindingen, idioom, vrije zinsvorming en conventionele patronen. De laatste groep zinsvormen bestaat uit vaste en vanzelfsprekende woordcombinaties die bij receptieve taalervaring niet opvallen, maar bij taalproductie veel fouten kunnen opleveren. Daarom levert het conventionele gebruik van taalstructuren een belangrijk argument voor onderwijs in de zinsgrammatica.

Het veelgenoemde *correctheidsargument* ter verdediging van de zinsgrammatica is in feite een sociocultureel motief voor grammaticaonderwijs, omdat een correcte taaluiting een blijk is van zelfrespect en respect voor de gesprekspartner of lezer. Deze interpretatie van grammaticaonderwijs betekent dat er op een andere manier dan gangbaar is, naar grammatica moet worden gekeken. Men kan geen taal leren zonder aandacht aan grammatica te besteden, maar de grammatica moet wel de verschillende aspecten van het taalgebruik incorporeren (K&V).

4.2.6.2 De plaats van grammatica in communicatief taalonderwijs

In het communicatiefgerichte onderwijs is de plaats van grammatica onduidelijk (Staatsen e.a 1994, 236). De auteurs noemen drie rechtvaardigingen voor grammatica:

- 1 leerlingen krijgen inzicht in de gemeenschappelijke systematische aspecten van taal en talen. Daardoor doorzien ze gemakkelijker 'de rode draden (..) in de kluwen van woorden en klanken die ze tegenkomen';
- 2 grammaticale kennis is onmisbaar om een zekere mate van correctheid te bereiken bij taalproductie;
- 3 het systeem van taalgebruiksregels biedt de mogelijkheid de leerweg te bekorten. Dat wil zeggen dat vanuit het taalgebruik gezien, vereenvoudigde regels in communicatieve contexten geoefend kunnen worden. Grammaticale aspecten van taal kan men aanbieden als idioom of aanleren met behulp van analogie. Daardoor vermindert de grammaticale leerlast.

Uit deze drie punten is niet goed op te maken wat Staatsen e.a. onder grammatica verstaan. Het onder punt 1 genoemde is algemene kennis over taal, bedoeld als bewustwording van het belang van taal voor individu en gemeenschap en ter motivering van taalstudie. Hier treedt mogelijk verwarring op tussen bewustzijn van taal in het alge-

meen (awareness of language) en taalbewustzijn (language awareness, het bewust gebruiken van kennis van taal).

Grammaticale kennis als bedoeld onder punt 2, is taalgebruikskennis (Westhoff 1988). Correctheid, het beantwoorden aan een systeem van afspraken of normen, bereikt men door het toepassen van regels en het interpreteren van grammaticale nauwkeurigheid in dienst van linguïstische *etiquette* of *socioculturele effectiviteit*. Voor het correct gebruiken van taalhandelingen zoals *bedanken*, *de weg vragen*, *zich verontschuldigen*, kan men volstaan met *idiomatische uitdrukkingen*.

Vanuit welke optiek in het derde punt regels taalgebruiksregels genoemd worden, is onduidelijk. De taalgebruiksregels waarvan daar sprake is, lijken ten dele samen te vallen met het onder punt 2 genoemde, met *taalsysteemregels* dus.

Verschillende auteurs (K&V, Willems (1994, 1996, 1998) en Bachman (1989, 1990)) zien de competentie tot zinsvorming als onderdeel van de communicatieve competentie (taalbeheersing). Deze competentie is verweven met een strategische component die de keuze van taalelementen in taalgebruikssituaties stuurt. De precieze aard van het linguïstische regelsysteem kan daarom alleen vanuit het taalgebruik worden vastgesteld en kan geen *zinsgrammatica* zijn, omdat maar een deel van de uitingen de zinsvorm heeft.

4.2.6.3 Welke grammaticale kennis in communicatief taalonderwijs?

Over de vraag welke grammaticale kennis in het communicatieve talenonderwijs nodig is, verschillen de meningen. De behoefte aan taalkennis wordt bepaald door de doel-taal: voor Duits is ten dele andere grammaticale kennis nodig dan voor Engels. Ook is de vraag wat men als grammaticale kennis beschouwt en welk belang men aan grammaticale kennis hecht. Ik bespreek en beoordeel deze kwestie aan de hand van drie bronnen: Staatsen e.a. (1994), Kwakernaak (1989) en Kuiken en Vedder (1995a).

De opvatting van Staatsen e.a. (1994)

Staatsen e.a. (1994, 240) zijn van oordeel 'dat het [in het communicatieve taalonderwijs] onmogelijk is de omvang en de aard van een grammatica-aanbod voor de basisvorming per taal precies vast te stellen'. De auteurs geven wel enkele richtlijnen voor de selectie van grammaticale inhoud:

- 1 zijn de grammaticale onderwerpen op functionele gronden gekozen? Zijn ze direct bruikbaar?
- 2 is er sprake van een groot en gevarieerd aanbod van grammaticale onderwerpen in een herkenbare communicatieve context?

45 Hiermee wordt een *opzoekgrammatica* bedoeld. Ook Kwakernaak (1989) is een warm voorstander van zo'n *grammatica*. Je moet echter wel weten waarnaar je zoekt. Dat wil zeggen dat een redelijke grammaticale achtergrondkennis een noodzakelijk voorwaarde is om een *opzoekgrammatica* te kunnen gebruiken.

- 3 is er sprake van voldoende oefening in communicatieve situaties?
- 4 heeft de leergang een duidelijk en goed toegankelijk grammaticaoverzicht?⁴⁵

Het aanbod moet aan enkele didactische eisen voldoen:

- 1 effectieve leermogelijkheden van het taalsysteem moeten uitgebuit worden. Bij taalhandelingen die feiten en gebeurtenissen uit het verleden melden, kunnen bijvoorbeeld bepalingen van tijd en plaats en de negatie worden behandeld;⁴⁶
- 2 uitleg volgt pas nadat patronen herkend zijn door herhaald aanbod. Leerlingen hebben daardoor de gebruiksmogelijkheden van het patroon leren herkennen. Het is noodzakelijk authentieke lees- en luisterteksten te gebruiken;
- 3 de ordening van grammaticale onderwerpen is van 'gemakkelijk naar moeilijk'.

Het grammaticale aanbod verschilt per doeltaal. De selectie van leerstof hangt samen met de moeilijkheidsgraad die onder andere bepaald wordt door de afstand van de eigen taal tot de doeltaal en van de vraag welke grammaticale structuren bij een gegeven taalhandeling onmisbaar zijn.

Beoordeling

Twee overwegingen bepalen steeds het grammaticale aanbod per taal: de gebruiksmogelijkheden van taalhandelingen (uitingen genoemd) in communicatieve situaties en de vraag hoe noodzakelijk een regel is vanuit het oogpunt van het taalgebruik. Deze afweging moet per onderwijssituatie gemaakt worden en daardoor kunnen Staatsen e.a. de vraag: *welke grammaticale kennis in het MVT-onderwijs?* niet beantwoorden. Als de eis gesteld wordt dat grammaticaregels het taalgebruik als vertrekpunt hebben, zijn grammaticaregels *taalgebruiksregels*. Het is dan niet meer nodig alle uitingen taalhandelingen te noemen, omdat in de communicatieve setting de aard van de taaluiting volgt uit de invloed van interactie op de vormgeving van uitingen.

De opvatting van Kwakernaak (1989)

Het grammaticale aanbod moet volgens Kwakernaak (1989) uitgaan van wat in gesproken taal noodzakelijke basiskennis is. Dat is vooral kennis van grammaticale structuren die betekenis overbrengen en van de structuurvarianten die in dienst staan van communicatieve strategieën.⁴⁷ De keuze van grammaticale leerinhoud moet verder vooral bepaald worden door de vraag wat leerlingen ermee kunnen. Dat brengt hem ertoe condities te formuleren voor de leerstofselectie. Is de te verwerven kennis direct toe-

⁴⁶ Deze taalkenniselementen zullen in een basiscursus (in de basisvorming) niet snel aan de orde komen, maar kunnen noodzakelijk zijn voor een goed begrip van sommige taalhandelingen. Daarom moeten ze incidenteel behandeld worden.

⁴⁷ Kwakernaak verwijst naar Willems (1986 a en b), zie voor een uitwerking van deze publicaties Willems (1996, 1998). Kwakernaak doceert Duits.

pasbaar, is de taalregel uit het aangeboden materiaal afleidbaar of kan volstaan worden met opzoeken van grammaticaregels?

Bij het aanbieden van grammatica moet men rekening houden met het niveau waarop de taalkennis zal functioneren: moet men deze kennis beheersen op receptief niveau, op het niveau van regelkennis of op gebruiks- of toepassingsniveau? Kwakernaak bepaalt de relevantie van grammaticale kennis voor elk niveau aan de hand van drie criteria: de frequentie, de communicatieve relevantie en de haalbaarheid. In samenhang met deze criteria analyseert hij typen oefenstof op drie toepassingsniveaus: het receptieve, het taal- (of vorm-)gerichte en het communicatieve niveau. Het herkennen van vormen en betekenissen bij luisteren en lezen is het doel van oefeningen op het receptieve niveau. Op het taalgerichte niveau is het doel het beantwoorden aan de eisen die sterk gestuurde structuuroefeningen stellen en het doel op het communicatieve niveau is het vrije gebruik van verworven structuren. Pas wanneer men een taal vrij kan gebruiken is er sprake van transfer.⁴⁸

Kwakernaak stelt voor de leerstof voor grammatica gespreid aan te bieden en in verband te brengen met de mate van de complexiteit van lees- en schrijfp opdrachten. De consequentie van dit voorstel is dat belangrijke onderdelen van de traditionele grammatica pas in een later stadium nodig zijn en dus doorgeschoven kunnen worden naar de tweede fase.

Hierbij gelden de volgende uitgangspunten:

- 1 communicatief taalgebruik gaat vóór correct taalgebruik;
- 2 de volgorde van de traditionele taalbeschrijving is ongelijk aan de volgorde in het natuurlijke taalverwervingsproces;
- 3 voorwaardelijke kennis, haalbaarheid en communicatieve toepasbaarheid gaan vóór volledigheid van taalbeschrijving.

Het probleem hoe de leerling op elk gewenst moment over grammaticale kennis kan beschikken die hij nog niet gehad heeft, ondervangt Kwakernaak door een opzoek-grammatica. Bij het herhaaldelijk opzoeken van de benodigde kennis doorloopt de leerling drie verwervingsfasen: een opzoekfase, een regelverwerkingsfase en een automatische fase.

Beoordeling

Kwakernaak stelt vanuit communicatieve doelen voor MVT een andere volgorde van behandelen van onderwerpen uit de grammatica voor dan gangbaar is. Daardoor wordt grammatica gespreid over de eerste en de tweede fase van het voortgezet onderwijs, maar blijft een zinsgrammatica. Hij gaat niet in op de consequentie die het communica-

⁴⁸ Deze oefenniveaus sluiten o. a. aan bij Westhoff (1978) en Neuner e.a. (1981). Neuner categoriseert zijn oefeningen in receptieve, reproductieve en productieve.

tieve uitgangspunt heeft voor de grammaticaregels, ook al noemt hij de grammaticaregels *gebruiksregels*. Hij houdt ook geen rekening met de verschillende eisen die mondeling en schriftelijk taalgebruik stellen. Deze kenmerken maken zijn benadering enigszins tweeslachtig.

De opvatting van Kuiken en Vedder (1995a)

K&V omschrijven *grammatica* als: 'Grammatica beregelt de manier waarop woorden (en/of woordgroepen) gecombineerd kunnen worden tot langere betekenisgehele' (o.c., 5).⁴⁹

Onderzoek naar het effect van grammaticaonderwijs laat zien dat grammatica bijdraagt aan de volgorde waarin T2 verworven wordt, aan het tempo en het te bereiken niveau. Grammatica helpt zowel eenvoudige als complexe structuren te beheersen.

De auteurs zoeken daarom het antwoord op de vraag: 'Waar en wanneer is er van specifieke vormen van grammaticaonderwijs een positief effect te verwachten op de verwerving van vreemde talen (o.c., 21)?' Als variabelen met een positief leereffect noemen ze:

- de taal- of communicatiegerichtheid van de taallerende;
- het aanwezige beheersingsniveau;
- de soort schoolopleiding die men volgt of volgde;
- de verwachtingen van de lerende en de doelstellingen van de cursus.⁵⁰

In het communicatieve taalonderwijs blijft grammatica nodig als middel om de boodschap over te brengen, omdat grammatica 'de schakel [vormt] tussen woorden en contexten en (...) zo een centrale rol [vervult] in taalgebruik en bij het leren van een taal' (o.c., 22).

Om welke invulling van 'grammatica' gaat het daarbij? Grammatica moet gekoppeld worden aan de semantisch-lexicale, tekstuele, sociaal-pragmatische (of socioculturele) en strategische functies van taal⁵¹ als samenhangend regelsysteem. D.w.z. dat de grammatica taalgebruiksregels en -strategieën bevat.

In de benadering van K&V is het onderwijsdoel *consciousness raising*. De taallerende moet zich bewust worden van zijn impliciet opgedane taalkennis. Het doel van deze benadering is grammaticale herkenning en vaardigheid waarbij grammaticale kennis als hulpmiddel dient.

49 Zie ook K&V (1995b) en Kuiken (1996).

50 Deze kenmerken gelden voor MVT- en voor NT2lerenden. Ze lijken vooral betrekking te hebben op volwassenen.

51 Daarmee wordt bedoeld: het toepassen van compensatie- en vermijdingsstrategieën. Bijvoorbeeld: vragen om verduidelijking, het omschrijven van een moeilijk begrip of het vermijden van een onderwerp waar men de woorden niet voor kent.

In sommige gevallen is echter expliciete grammatica noodzakelijk. Welke leerstof de expliciet aangeboden grammatica moet bevatten, hangt af van de doelgroep. Als criteria voor de selectie van grammaticale leerstof noemen K&V morfosyntactische complexiteit, gebruiksfrequentie, communicatieve relevantie, de verschillende factoren die de moeilijkheidsgraad van een tekst bepalen en haalbaarheid. Het is moeilijk een algemene richtlijn te geven voor de ordening van leerstofonderdelen, omdat uiteenlopende factoren op een bepaald moment bepalend zijn voor de leerstof voor een doelgroep.

De Graaff (1997) sluit hierbij aan. Hij maakt duidelijk dat impliciet verworven grammaticale kennis in veel gevallen voldoende is voor het bewust gebruik van taalmiddelen. Expliciet onderwezen taalkennis kan wel een bijdrage leveren aan het bewuste taalgebruik, maar zonder expliciet grammaticaonderwijs bereikt men ook een redelijke mate van taalbeheersing. Grammaticale uitleg is nuttig bij complexe structuren. Dat zijn taalvormen waarbij de directe samenhang tussen vorm en betekenis niet herkenbaar is. Grammaticale uitleg dient om die moeilijk te herkennen samenhang te doorzien. 'Grammaticale uitleg moet (...) gericht zijn op de relatie tussen vorm en betekenis in het taalaanbod' (De Graaff 1997, 234).

Beoordeling

K&V plaatsen onderwijs in de traditionele grammatica en *consciousness raising* tegenover elkaar. Volgens hen is het doel van de traditionele grammatica kennis van taalstructuren en grammaticale welgevormdheid. Daartegenover is bij *consciousness raising* de grammatica middel om patronen te herkennen en taalbegrip te verwerven. Omdat in de definitie die K&V van grammatica geven, het criterium verbindbaarheid is, geven zij een omschrijving van syntaxis en niet van grammatica. Ik omschrijf grammatica liever als: het geheel van linguïstische middelen dat de taalgebruiker ten dienste staat om zijn gedachten, intenties en gevoelens in taal uit te drukken. De definitie van K&V sluit dus eerder aan bij de gangbare opvatting van grammatica dan bij een benadering die het bevorderen van taalbewustzijn voorstaat. Het is verder onjuist van een tegenstelling te spreken, omdat grammaticaonderwijs en bewust leren gebruiken van taalmiddelen elkaar niet uitsluiten.⁵²

Uit de bespreking van K&V is wel de *gewenste* grammatica af te leiden. Deze omvat alle aspecten van de taalkennis inclusief de kennis van de interactionele en situationele factoren die het taalgebruik beïnvloeden. Het taalgebruik is het vertrekpunt voor het vaststellen van wat taalkennis inhoudt. Het omvattende kader is communicatief taalonderwijs. De consequentie van de gepresenteerde gedachtegang is dat tenminste een deel van de grammaticaregels flexibele regels zijn die verantwoordelijk dat taalgebruikers keuzes maken om hun uitingen aan te passen aan de taalgebruikssituatie of -context.

Deze interpretatie van grammatica in een communicatieve context vertoont overeenkomst met het in 4.2.4.4 gepresenteerde model van Willems (1998) voor intercultureel

52 Zie ook Florijn (1995) voor kritiek op de oppositie; zie verder 4.3.5.1.

taalonderwijs, hoewel het interculturele aspect bij K&V niet expliciet genoemd wordt. Hun opvattingen kunnen daarom als onafhankelijke steun gelden voor het model van Willems.

Het doel van het taalonderwijs is in alle gevallen de communicatieve competentie (de taalbeheersing) van leerlingen. Zowel K&V als Willems concentreren zich echter meer op de taalgebruikskant van het taalonderwijs dan op de taalkundige voorwaarden en implicaties van het communicatieve of interculturele taalonderwijs.

4.2.6.4 De didactiek van het grammaticaalonderwijs

In het (vreemde)talenonderwijs is de didactiek nauwelijks van de leerinhoud te scheiden. In de voorafgaande paragrafen kwam daardoor af en toe de didactiek ter sprake. Welke didactische aanwijzingen geven de bronnen voor het onderwijzen van grammatica?

De aanwijzingen van Staatsen e.a. (1994) en Kwakernaak (1989, 1992a, 1992b) sluiten aan bij de eerder besproken leerpsychologische denkbeelden (zie 4.2.2 en 4.2.5.2). Onder invloed van Carpay, Van Parreren en SP⁵³ bepalen de inzichten van de Russische leer- en onderwijspsychologen tamelijk sterk de didactiek van het moderne vreemdetalenonderwijs. Kwakernaak bijvoorbeeld doordenkt systematisch de consequenties die deze inzichten hebben voor de grammaticadidactiek. Hij legt daarbij de nadruk op de presentatie van grammaticale regels (taalgebruiksregels genoemd). Twee criteria bepalen het gebruik en de vormgeving van de regels:

- 1 is een regel nodig en zinvol, impliciet afleidbaar of kan hij 'als idioom' geoefend worden?
- 2 welke eisen moet men aan grammaticale regels stellen?

Regels moeten aan de volgende eisen voldoen:

- 1 de regel moet zo bruikbaar mogelijk zijn en frequent in concreet materiaal herkenbaar zijn;
- 2 hij moet zo geldig mogelijk zijn, uitzonderingen worden als onderdeel van de regel geformuleerd of als idioom gegeven;
- 3 de regel is zo concreet mogelijk. In de formulering kan gebruik gemaakt worden van analogie;
- 4 hij bevat zo weinig mogelijk taalkundige terminologie. Ook instructies worden eenvoudig benoemd;
- 5 als terminologie nodig is, dient deze zo sprekend mogelijk te zijn;

⁵³ Zie ook SP (1993), en de verschillende artikelen van Van Daalen-Kapteijns, De Glopper en Schouten-van Parreren (1993)

- 6 ezelsbruggen of 'ophangers' zijn aan te bevelen. Als voorbeeld dient: *Leo likes liqueur* voor de buiging van de 3e persoon enkelvoud in het Engels;
- 7 het gebruik van zoveel mogelijk visuele elementen en schema's. Als voorbeeld dient de werkwijze van Van der Sluijs en Van Adrichem (Kwakernaak 1989, 96 e.v.);⁵⁴
- 8 regels zijn zo horizontaal mogelijk. Ze worden in syntagmatisch verband aangeboden, niet in 'rijtjes'. Dat geldt bijvoorbeeld voor de pronomina en voor de Duitse voorzetsels.

K&V stellen een taakgerichte didactiek voor. Het leerproces, dat verloopt volgens de beginselen van het probleemoplossend leren, staat daarbij centraal. Bij de cyclische aangeboden grammaticale kennis ligt de nadruk op de samenhang tussen vormen en inhouden en tussen de onderdelen van de grammatica.⁵⁵

In een volgens deze beginselen ingerichte methode interpreteren de lerende en de docent interactief de leerstof waardoor er begrip ontstaat. Het leerproces is voor de lerende een operationele ervaring, doordat hij aan de leerstof handelt. Deze aanpak doet recht aan de individuele leerstijl en de cognitieve vermogens van de lerende.

De gegevens van Kwakernaak en van K&V vullen elkaar aan. Kwakernaak legt de nadruk op het formuleren van grammaticaregels en K&V leggen de nadruk op de aanpak van het grammaticaonderwijs.

4.2.6.5 Conclusie

Taalkennis als basis voor de taalontwikkeling bestaat in het MVT-onderwijs voornamelijk uit woordkennis en grammaticale kennis, al staat grammatica in het communicatieve taalonderwijs onder druk. Niet alleen vanwege onzekerheid over het belang ervan voor het mondelinge taalverkeer, maar ook door de beperkte lestijd. Toch wordt grammaticale kennis voor de verwerving van T2 en voor de taalontwikkeling van groot belang geacht. Niet alleen om praktische redenen – men verwerft T2 beter en sneller –, maar ook vanwege de bereikbare kwaliteit van de taalbeheersing. Expliciete kennis van taal ziet men uitsluitend als een hulpmiddel bij het ontwikkelen van vaardigheid in het gebruiken van taal.

De plaats die grammatica in het communicatieve (interculturele) taalonderwijs dient te krijgen, blijkt o.m. uit de denkbeelden van K&V en het model dat Willems ontwierp voor de communicatieve competentie (de taalbeheersing) in T2. Kwakernaak formuleert didactische eisen waaraan (traditionele) regels van de MVT-grammatica ten minste moeten voldoen en K&V sommen een reeks algemene aanbevelingen op voor

54 Zie ook de katernen van de *Grammatikkurs für Studenten des 1. Jahres* van de vakgroep Duits van de Hogeschool Holland te Diemen (z.j.).

55 Door het ontbreken van een achterliggende theorie is samenhang tussen de vormen en inhouden en tussen de onderdelen van de grammatica niet goed te realiseren. In 4.3.3.4 geef ik een voorbeeld waarin deze denkbeelden zijn toegepast.

het grammaticaonderwijs. Zij kiezen voor een impliciet en eclectisch grammaticamodel, dat zij afhankelijk maken van een reeks factoren zoals: de doelgroep, het leerde-type en diens leerstijl, het gewenste beheersingsniveau, de onderwijsachtergrond. Het model is daardoor eerder geschikt voor het onderwijs aan anderstaligen dan voor MVT-onderwijs in de basisvorming.

Uit de besproken denkbeelden over het MVT-onderwijs is niet duidelijk af te leiden hoe een grammatica voor het communicatieve taalonderwijs moet zijn ingericht.⁵⁶ Er zijn wel enkele indicaties te vinden: zo'n grammatica gaat uit van het taalgebruik en sluit verschillende typen taalgebruiksregels in. Dat impliceert een taalgebruiksgrammatica. Een taalgebruiksgrammatica zal in vergelijking met de traditionele benadering van karakter veranderen: (een deel van) de regels is/zijn flexibel en heeft/hebben niet uitsluitend betrekking op zinsvormen en regeltoepassing is voor een deel het toepassen van strategieën.

De indicaties maken het noodzakelijk vanuit een sociocultureel-linguïstische invalshoek na te denken over een taaltheoretisch fundament voor een taalgebruiksgrammatica die o.a. invloed toont van het model van Willems en van de denkbeelden van K&V. Het begrip *consciousness raising* impliceert taalbeschouwing.

Op verschillende plaatsen blijkt kennis van de eigen taal voor het leren van een vreemde taal een belangrijke voorwaarde. Als in het MVT-onderwijs een taalgebruiksgrammatica en taalbeschouwing nodig zijn om recht te doen aan de uiteenlopende factoren die van invloed zijn op de taalproductie, is dat een belangrijk argument voor het onderzoeken van de mogelijkheid een taalgebruiksgrammatica voor het onderwijs Nederlands te ontwikkelen.

4.3 Ontwikkelingen in het onderwijs Nederlands aan anderstaligen

Omdat er tussen opvattingen over MVT- en NT2-onderwijs veel overeenkomsten bestaan, bespreek ik in deze paragraaf alleen de theoretische achtergronden van ontwikkelingen die kenmerkend zijn voor het onderwijs aan anderstaligen (NT2-onderwijs).

De praktijk van het NT2-onderwijs is zeer complex en de complexiteit geldt ook voor het NT2-onderzoek. Ik beperkt mij daarom tot een algemene karakterisering en tot enkele voorbeelden van benaderingen. Vier NT2-benaderingen illustreren belangrijke aandachtspunten voor een taalgebruiksgrammatica en taalbeschouwing: de audio-lexi-

⁵⁶ De aanbevelingen voor grammaticaonderwijs die K&V (1995) geven, monden uit in de opvatting dat een *communicatieve grammatica* vooralsnog niet mogelijk is. Een *communicatieve grammatica* die moet functioneren binnen communicatief taalonderwijs is volgens hen niet haalbaar omdat een eenvoudige koppeling van vorm en functie theoretisch niet haalbaar is en het daardoor onmogelijk is tot een sequentiële ordening van taalfuncties te komen. Uit de stellingname van K&V blijkt wel een taaldidactische intuïtie, maar geen duidelijke taaltheoretische opvatting. Voor zover er sprake is van een taalkundige opvatting, sluit deze toch aan bij de traditie van accent leggen op het taalsysteem.

cale benadering, het onderzoek naar vaktaal, een aanpak om de herkenbaarheid van taal te bevorderen en een taakgerichte methode. Sterker dan bij de moderne vreemde talen blijkt bij het Nederlands als tweede taal hoezeer communicatief onderwijs intercultureel onderwijs is en hoezeer goede woordkennis en grammaticale kennis noodzakelijke voorwaarden zijn voor het succesvol leren van taal. Aangezien NT2-onderwijs integratie van leerlingen in het Nederlandse onderwijs beoogt, zijn de uitkomsten van het NT2-onderzoek argumenten voor een taalgebruiksgrammatica en taalbeschouwing in het schoolvak Nederlands.

4.3.1 Inleiding

In het begin van de jaren zeventig werden docenten Nederlands en hospiterende studenten van lerarenopleidingen geconfronteerd met groepen niet-Nederlandstalige leerlingen en het ontbreken van middelen om de taalproblemen van deze leerlingen aan te pakken

De problemen ontstonden in de tijd dat verschillende ontwikkelingen in een stroomversnelling raakten. Het vak taalbeheersing maakte een proces van verwetenschappelijking door met het gevolg dat de onderzoeksresultaten meer en meer in het onderwijs werden toegepast (Braet en Van de Gein 1993). Op de nieuwe lerarenopleidingen werd theoretische kennis steeds meer vervangen door toegepaste kennis in een didactische aankleding en kwamen vaardigheden steeds centraler te staan. Tenslotte deden enkele nieuwe wetenschappen: psycholinguïstiek, sociolinguïstiek, pragmatiek, didactiek en onderwijskunde hun invloed gelden in het talenonderwijs. Elk van deze ontwikkelingen had invloed op de oplossingen die men zocht voor de gesignaleerde problemen en daarmee was het interdisciplinaire domein van het NT2 geboren

De praktijkervaring met sterk heterogene groepen nieuw ingekomen anderstaligen en met in Nederland geboren tweetalige leerlingen leidde tot het verruimen van de doelgroep van het NT2-onderwijs tot leerlingen in meertalige klassen.⁵⁷ De laatste stap in deze ontwikkeling is de integratie van het T1- en T2-onderwijs onder de veelzeggende titel: *Het verschil voorbij*.⁵⁸ Uit de in 1973 en later gepubliceerde verslagen van het grote Kerkrade-onderzoek dat werd samengevat in Hagen (1981), blijkt dat de problemen van dialectsprekende kinderen van toen in hoge mate overeenkomen met die van de anderstalige leerlingen nu.

De aandacht voor de uiteenlopende achtergronden van leerlingen weerspiegelt het besef dat in het bijzonder zwakkere, dialectsprekende en anderstalige leerlingen hetzelfde soort taalonderwijs behoeven. Het is in feite zo dat voor elke leerling taalonderwijs nodig is dat hem oefent in het maken van bewuste, in de actuele taalgebruikssitu-

57 Als voorbeelden dienen Asscherman en Ebbers (red.) (1994), Kemma e.a. (1994) en Van de Laarschot (1997). Zie verder 4.3.6

58 Kroon en Vallen (1996). Zie ook Meestringa e.a. (1994)

atie relevante taalkeuzes. Vanuit een sociocultureel-linguïstisch perspectief bezien, hanteert immers elke taalgebruiker taalvarianten: hij stemt zijn concrete taalkeuzes af op het communicatieve doel van het moment, binnen de context van de werkelijkheid zoals hij die ervaart.

Voor het NT2-onderwijs wil ik nagaan in hoeverre kennis van taal en taalbeschouwing van belang zijn voor de ontwikkeling van de taalbeheersing en van welke aard die taalkennis is.

Ik verwacht dat het onderzoek naar NT2-onderwijs steun verleent aan twee hypothesen:

- 1 taalbeschouwing behoort taalkundig gefundeerd te zijn;
- 2 kennis van taal kan geïnterpreteerd worden als de inhoud van een taalgebruiksgrammatica.

In de volgende paragrafen van 4.3 onderzoek ik of en in hoeverre deze hypothesen gesteund worden door denkbelden over en onderzoek naar de praktijk van NT2.

4.3.2 Het NT2-onderwijs

Voor een typering van het NT2-onderwijs maakt ik gebruik van Appel en Vermeer (1994) (verder A&V).⁵⁹ In het NT2-onderwijs gaat het om het verwerven van een tweede taal in een omgeving waarin die taal dominant is. Dit in tegenstelling tot het leren van een vreemde taal op school. Dit internationaal gemaakte onderscheid passen A&V toe op het Nederlands in een T2-positie.

De relatie tussen MVT en NT2

In de beginfase van het NT2-onderwijs stond het MVT-onderwijs model. Het had immers een lange traditie in het onderwijzen van een vreemde taal op de leeftijd dat 'de eigen taal tot op een zeker niveau verworven is', dat wil zeggen na het vierde levensjaar (A&V, 11). De invloed van inzichten uit het MVT-onderwijs blijkt ook uit sommige grammatica's voor volwassen NT2-studenten, zoals Bouman-Noordermeer (1991 en 1994) en Fontein en Pescher-ter Meer (1994).

Op grond van de overeenkomsten tussen MVT en NT2 ligt het voor de hand dat theorieën en inzichten die invloed uitoefenden op het MVT-onderwijs, ook het denken over NT2 domineren. R&R en K&V zijn voorbeelden van publicaties die de MVT en NT2 in één adem als doelgebied noemen. De overeenkomsten tussen MVT en NT2 laten onverlet dat er ook grote verschillen zijn, o.a. in doelen en doelgroepen. Het is echter vooral het gebrek aan traditie, dat het anderstaligenonderwijs de kans heeft geboden een

⁵⁹ Het handboek van A&V geeft op basis van resultaten van empirisch onderzoek een vrijwel compleet wetenschappelijk overzicht van het domein van NT2.

motor voor de vernieuwing van het talenonderwijs te worden (Van de Craats 1997), het onderwijs Nederlands inbegrepen.

Complexiteit van het NT2-onderwijs

Wie zich bezighoudt met het NT2-onderwijs, ontdekt al snel dat een uniforme benadering van de taalleerproblemen van anderstaligen onmogelijk is. Kinderen van uiteenlopende leeftijden met of zonder schoolervaring, volwassenen met en zonder basisopleiding, mensen met een beperkte schoolopleiding en met een voltooide universitaire opleiding, alle varianten komen voor.⁶⁰ Het moment waarop anderstaligen het Nederlandse onderwijs binnenkomen, wordt gebruikt om een indeling te maken van doelgroepen voor het NT2-onderwijs.⁶¹ Men spreekt verder van neven-, onder- en tusseninstromers.⁶² Daarnaast zijn er volwassen allochtonen die cursussen Nederlands volgen, gericht op een specifieke maatschappelijke functie of op een specifieke vervolgopleiding op hoger niveau. Janssen-van Dielen e.a. (1988) hebben voor volwassen instromers vijf niveaus vastgesteld van communicatieve redzaamheid in maatschappelijke omgevingen en vervolgopleidingen.

De complexe situatie in het NT2 maakt dat inhoudelijke en algemene uitspraken over tweedetaalverwerving en tweedetaalonderwijs moeilijk te geven zijn. A&V pleiten ervoor ten behoeve van NT2-onderwijs de belangrijkste elementen uit de verschillende theoretische benaderingen en didactieken te combineren tot een *eclectische methode*.⁶³ In het NT2-onderwijs kan een inhoudelijk en didactisch selectief samengestelde methode grote voordelen opleveren, omdat docenten dan rekening kunnen houden met de verschillen tussen hun leerlingen.

Typering van NT2

Op het NT2 past niet één typering: het NT2 is vanuit minstens drie invalshoeken te typeren. Het is in de eerste plaats een onderzoeksgebied dat aansluit bij de ontwikkelingen in het MVT-onderwijs en gevoed wordt door toegepast wetenschappelijk onderzoek. Een voorbeeld is A&V (1994) en voor de praktijk van het volwassenenonderwijs Hulstijn e.a. (1995). Ontwikkelingen in het NT2 sluiten in de tweede plaats aan bij het communicatief-georiënteerde onderwijs Nederlands, zoals neergelegd in de kerndoelen en uitgewerkt

60 Zie ook de beschrijving van de factoren die de tweedetaalverwerving beïnvloeden in A&V, hoofdstuk 3.

61 Voor de verschillende doelgroepen zijn afzonderlijke methodes ontwikkeld en handboeken geschreven. Recente voorbeelden van handboeken zijn Appel e.a. (1995) voor T2-leerlingen in het basisonderwijs, Van Laarschot (1997) voor het voortgezet onderwijs en Hulstijn e.a. (1995) voor het volwassenenonderwijs.

62 Neveninstromers zijn leerlingen die in hun land van herkomst lager onderwijs volgden en in Nederland na de eerste opvang in schakelklassen naar het voortgezette onderwijs gaan. Onderinstromers zijn allochtone leerlingen die in Nederland zijn geboren of op zeer jonge leeftijd naar Nederland kwamen en de basisschool doorliepen. Tussen- (of zij-) instromers zijn leerlingen die een deel van het Nederlandse basisonderwijs hebben gevolgd, maar de taal onvoldoende beheersen om het voortgezet onderwijs met vrucht te kunnen volgen.

63 Voor een voorbeeld verwijs ik naar A&V (160-161). Deze methode is toegepast in Zebra, zie 4.3 3.4.

in Verbeek (1993) en Bonset e.a. (1995).⁶⁴ In de derde plaats wordt de aandacht voor de problematiek van twee- en meertaligen bepaald door de cognitief-linguïstische en socioculturele achtergronden van het onderzoek naar taal-in-gebruik, taalcontact, tweetaligheid en de rol van ethniciteit in samenlevingen (o.a. Th. Janssen 1997, Koefoed 1993, en Hawkins 1991). Daems e.a. (1982) passen bijvoorbeeld ook in dit kader.⁶⁵

Recente ontwikkelingen in de deeldisciplines van de taalwetenschap en in de didactiek zijn leidraad bij wetenschappelijk onderzoek naar de gewenste taalkennis en taal-didactiek. Het wetenschappelijk onderzoek naar taalverwerving en -ontwikkeling heeft belangrijke inzichten opgeleverd in de voorwaarden voor de ontwikkeling van taalkennis. Deze inzichten vinden we in NT2-methodes terug naast de resultaten van onderzoek naar de taalbehoeften van leerlingen. De intensieve wisselwerking tussen theorie en praktijk in het domein van het NT2-onderwijs is zeer vruchtbaar gebleken.

De einddoelen van het Nederlandse onderwijs zijn voor Nederlandstalige en anders-talige leerlingen gelijk. In de benaderingen van NT2 die aansluiten bij het communicatieve onderwijs Nederlands vergelijkt men de problematiek van enigszins gevorderde anderstaligen met de taalproblemen van dialectsprekende en sociaal-zwakke leerlingen in het algemeen. Communicatief, taakgericht onderwijs Nederlands, interactie, reflecteren op het taalgebruik (taalbeschouwing) en het toepassen van leerstrategieën zijn de ingrediënten waardoor leerlingen individueel taal leren door taal te gebruiken. In termen van R&R gaat het om: *learning the language to use it* in de versie die op het ontwikkelen van impliciete kennis van taal gericht is. Bonset (1996, 45) bevestigt dat het doel is leerlingen het Nederlands te leren gebruiken 'met verschillende functies en in verschillende communicatieve situaties, waarbij ze reflecteren op taalgebruik ter verbetering van hun taalvaardigheid'.⁶⁶ Dit communicatieve onderwijs acht men geschikt voor alle meertaligen. Ik werk dit onderwerp uit in 4.3.6.

4.3.3 Enkele NT2-benaderingen

Aan de hand van enkele oudere praktijkvoorbeelden, Van der Ree (1983), Steinert (1991) en Touw (1994), bespreek ik NT2-benaderingen die voor inzicht in taalkennis en in taalbeschouwing Nederlands belangrijk aandachtspunten bevatten. Ik besteed ook aandacht aan *Zebra*, een recente, taakgerichte NT2-methode die, gebruik makend van moderne hulpmiddelen, zoveel mogelijk denkbeelden over NT2-onderwijs samenhangend toepast.

64 Deze uitspraak geldt vanzelfsprekend ook voor de herziene kerndoelen en voor Bonset e.a. (2000).

65 Zie 2.5.5.

66 Interessant is Bonsets opmerking 'dat aanhangers van communicatief taalonderwijs niet tegen grammatica waren, of tegen welke vorm van grammaticaonderwijs dan ook, ze keerden zich tegen een taalonderwijsopvatting die bestond uit het aanbieden van losse elementen en regels. Grammatica vormde daar maar een deelverzameling van'. Bonset vindt dat het taalonderwijs te veel werd beschouwd vanuit het perspectief van de taalkunde en te weinig vanuit het perspectief van de leerder (Bonset 1996, 49-50).

Van der Ree (1983) heeft als een van de eersten in Nederland de beschikbare literatuur over aspecten van het leren van een andere taal toegepast in een methode voor anders-talige leerlingen in het voortgezet onderwijs. Uit de toepassing van inzichten uit de functionele grammatica blijkt zijn taalkundige visie op taalonderwijs.

Vanuit de opvatting dat de taal van de schoolvakken de cultuur van een maatschappij⁶⁷ weerspiegelt, behandelt Steinert (1991) op praktische wijze de taalkundige eigenschappen van schooltaal: vaktermen, taalstructuren, taalfuncties en tekstenmerken. Ze bespreekt verder de leerpsychologische, onderwijskundige en didactische aspecten van het leren omgaan met vaktaal.⁶⁸ Van der Ree (1983) en Steinert (1991) bieden studenten van lerarenopleidingen handvatten en voorbeelden voor hun lespraktijk.

In het experiment dat Touw (1994) op basis van het model van compensatiestrategieën (Faerch e.a. 1984) beschrijft, maakt de docent in interactie met NT2-leerlingen een reconstructie van het taalgebruik, die leidt tot bewust hanteren van taal en het begrijpen van de taal in een behandelde tekst.

4.3.3.1 De audio-lexicale methode

De receptief-semantische of audio-lexicale methode van Van der Ree heeft de volgende uitgangspunten:

- 1 leerpsychologisch: prioriteit voor receptie boven productie, luisteren vóór lezen en een zeer groot aanbod van concreet taalgebruik per les (onderdompeling)⁶⁹
- 2 linguïstisch: bij het gebruiken van taal zijn drie aspecten van belang: het aspect van de interactie (het omgaan met elkaar), van de communicatie (het tot wederzijds begrip komen) en van taal als instrument om 'het' te zeggen zoals het hoort. Deze drie aspecten bepalen de taalfuncties in de communicatie. Van der Ree noemt: de referentiële, directieve, expressieve, fatische (d.w.z. de contactfunctie) en de metalinguïstische (stijl)functie. Centraal in deze benadering staat de grammatica van het woord, zie 4.3.5.4
- 3 cognitief-psychologisch: rekening houden met de verschillen in leerstijl als gevolg van verschillen in perceptie, in denkstijl (uitgaan van het geheel of juist van het detail) en in karakter: perfectionistisch versus impulsief⁷⁰

67 Steinert bedoelt daarmee: de overgeleverde kennisdomeinen, de bijbehorende taalvaardigheden, de vooronderstellingen, waarden en normen.

68 Zie voor de didactiek van vaktaal ten behoeve van aanstaande docenten ook Hofmans-Okkes (1987), Hajer en Meestringa (1995) en Wammes (1997).

69 De strenge toepassing van de receptieve benadering heeft geleid tot kritiek op de methode van Van der Ree.

70 Deze eigenschap is te vergelijken met Kwakernaaks onderscheid: taalgericht versus communicatiegericht.

- 4 didactisch: klassikaal onderwijs beperken tot: introductie, nauwkeurige instructie (voor het uitvoeren van taken en het oplossen van problemen), huiswerk en training van spreken in interactie. Verder zoveel mogelijk werken in heterogene groepjes en in tweetallen volgens de principes: leren van elkaar, zelfstandig taken uitvoeren, zelfontdekkend (probleemoplossend) leren, en leren door aan de leerstof te handelen, bijvoorbeeld door mentale handelingen uit te voeren 'die lijken op de denkwijzen die lerenden in de communicatie zelf hanteren'⁷¹ en door te reflecteren op de uitgevoerde handelingen (handelings-psychologisch beginsel).

De aanpak die Van der Ree in zijn audio-lexicale methode voorstelt en die hij in *Spreken is zilver...* uitwerkt, is goed doordacht, veelzijdig, maar daardoor ook complex. Taalonderwijs is bij hem totaal-taal-onderwijs. Alle in de literatuur gerapporteerde aspecten van taalkennis en -gebruik komen geïntegreerd aan bod. In zijn aanpak zitten bovendien belangrijke sociaal-psychologische elementen, zoals aandacht voor de lichaams-taal, de invloed van spanning, het belang van vertrouwen en welbevinden voor het leren. Dat komt bijvoorbeeld tot uitdrukking in het geven van positieve feedback.

4.3.3.2 Vaktaal

Steinert (1991) is de oudste publicatie die analyses van en oplossingsmethodes voor de problemen aanbiedt die allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs hebben met de taal van de schoolvakken. Het boek behandelt deze problematiek vanuit een onderwijskundige invalshoek.⁷² De publicatie vloeit voort uit praktijkonderzoek naar de leerproblemen van allochtone leerlingen bij de verschillende schoolvakken. Volgens Steinert bereidt een cursus *Nederlands als tweede taal* deze leerlingen onvoldoende voor op een voortgezette opleiding.⁷³

Ze formuleert de volgende inhoudelijke uitgangspunten:

- 1 taal wordt op school instrumenteel en functioneel gebruikt;
- 2 kennisverwerving is taalverwerving;
- 3 kennisverwerving (en dus scholing) en taalverwerving vormen een cultureel communicatieproces;
- 4 de inhoud van de schoolvakken is een selectie uit West-Europees cultuurgood. 'Schoolvakken zijn een overdrachtsmiddel van cultureel erfgoed';

71 Geciteerd uit de syllabus van Van der Ree voor vrijwilligers: *Taal leren zonder te leren*. [In eigen beheer.] (1996).

72 De opvattingen van Steinert (1991) sluiten aan bij die van Blom (1995), zie hoofdstuk 2. De laatste jaren besteedt men in de vaktijdschriften regelmatig aandacht aan dit probleem.

73 De Haan (1994) geeft uitgebreide indringende analyses van deze problemen, zij het dat zij als doelgroep Surinaamse leerlingen in het Nederlandse basisonderwijs heeft genomen.

- 5 schoolboeken houden er in het algemeen geen rekening mee dat kennisverwerving, taalverwerving en handelen hand in hand gaan.

In haar didactiek sluit zij zich aan bij de handelings-psychologische benadering. Steinerts definitie van vaktaal is: 'de terminologie die eigen is aan een bepaald vak of beroep' (o.c., 68). Deze terminologie komt tot uitdrukking in woorden, zinnen en tekstfragmenten. De woorden, inhoudswoorden of vaktermen, benoemen een wetenschapsdomein. Naast de inhoudswoorden zijn er signaalwoorden die denkstructuren en denkhandelingen representeren die relevant zijn voor de beweringen over de relaties in het domein. De specifieke wijzen van representeren van de werkelijkheid in vaktaal, zoals het gebruik van symbolen, formules en modellen en de functies van vaktaal vereisen aparte aandacht. Vaktaal dient de overdracht van vakkennis, de beroepsgerichte communicatie en het leren denken en formuleren in vaktaal.

De vijf taalniveaus die we in de linguïstiek onderscheiden: de niveaus van het klank- en letterbeeld, het woord, de woordgroep, de zin en de tekst, zijn onderling op elkaar betrokken en spelen bij processen van kennis- en taalverwerving cyclisch een rol. Bij het begrijpen van uitingen functioneert de woordbetekenis niet zonder de taalregels, klankvormingsregels, woordvormingsregels, zinsbouwregels en tekstbouwregels. Het is belangrijk aandacht te besteden aan de denkstructurele kanten van de taalregels. In vaktaal hebben woorden een vakgebonden en eenduidig-categoriale betekenis die afwijkt van het gangbare taalgebruik en zijn vaste zinswendingen en uitdrukkingen gangbaar. In het kader van tweedetaalverwerving besteedt men te weinig aandacht aan deze voor de vak- en beroepscommunicatie zo belangrijke aspecten van taaluitingen.

Leerlingen adequaat voorbereiden op de taal van de vaklessen betekent dat men veel aandacht besteedt aan klank- en woordbeelden, aan lexicale, grammaticale en tekstuele aspecten van taal in onderlinge samenhang. Ook voor niet-allochtone leerlingen is expliciete aandacht relevant voor het verwerven en gebruiken van de eigenschappen van taal die we aantreffen in schooltaal: het taalgebruik van de vaktalen (CAT) is anders en moeilijker dan de dagelijkse taal (DAT). De cognitief complexere taal (CAT) is nodig om bepaalde denkoperaties te begrijpen en te verwoorden.⁷⁴ In het leerproces functioneert taal niet alleen als instrument bij het gebruiken van taalfuncties (zoals instructie geven, vragen stellen, oordeel geven), maar ook als drager van de vakkennis.

Vanuit leerpsychologisch gezichtspunt levert taal de uitdrukkingsmiddelen voor cognitieve processen en denkprocessen.

74 De termen DAT (Dagelijkse Algemene Taalvaardigheid) en CAT (Cognitief Abstracte Taalvaardigheid) (A&V 1994, 62) zijn afgeleid van de door Cummins bedachte BICS en CALP (o.c. , 63). De opvatting dat het uitvoeren van moeilijke taaltaken meer en gecompliceerder taalkennis vereist dan de alledaagse gebruiks-taal mogelijk maakt, is al te vinden in Stutterheim (1965).

'De cognitieve vaardigheden voor het benoemen en beschrijven, en voor de diverse taal-functies, zijn de bouwstenen voor de communicatie in leer- en werksituaties' (o.c., 141).

De handelings-psychologische benadering bepaalt ook bij Steinert (1991) de didactiek. De fase van de oriëntatie levert de lerende de informatie die hij nodig heeft om zijn taak te kunnen uitvoeren: een introductie in de stof (inhoud, kernbegrippen, sleutelwoorden), de verbanden, de structuren, de wijze waarop de werkelijkheid wordt weergegeven, de leerdoelen (leerstofafhankelijk) en de eindtermen (leerstofonafhankelijk). Deze oriëntatie lijkt op de toepassing van de intertalige compensatie- en vermijdingsstrategieën die Faerch e.a. (1984) beschrijven.

4.3.3.3 Herkenbaarheid van taal

Touw (1994) heeft op basis van de communicatiestrategieën van Faerch e.a. (1984) een reconstructiestrategie ontworpen waarbij ze in interactie met NT2-leerlingen de onbegrepen taalelementen in een tekst begrijpelijk maakt en de tekst tegelijk gebruikt om de taalkennis uit te breiden. Veel taalproblemen zijn het gevolg van T1-interferenties op alle niveaus van het taalkennis en het niet kunnen plaatsen van het thema van de tekst. Als een leerling wel de woorden herkent, maar het thema niet kan plaatsen, begrijpt hij weinig of niets van de tekst. De aanpak van Touw vormt de schakel tussen het leren van de doeltaal en het gebruiken van een tekst.

Touw noemt haar reconstructiestrategie: een methode om de herkenbaarheid van taal te bevorderen. Leerlingen die in hun gebruik van de doeltaal interferenties tonen, gebruiken intertalige strategieën. Daartoe behoren: foutieve interferenties, letterlijke vertaling (*de televisie openmaken*), een woord creëren op basis van een ander woord (*lichtgever voor aansteker*), verschillende soorten parafrasen en hulp vragen. Enkele vermijdingsstrategieën zijn: het vermijden van woorden die moeilijke segmenten bevatten, het vermijden van de verleden tijd en het omzeilen van bepaalde onderwerpen.⁷⁵

Aan de hand van deze strategische categorieën behandelt Touw fouten en omissies in de antwoorden van de leerlingen. De behandeling heeft betrekking op de wijze waarop woorden gekozen worden, op woordvormen, op de interactie van woorden met de context en op de relatie van woorden met de werkelijkheid van het onderwerp. Pas wanneer de tekst begrepen is, dat wil zeggen wanneer de leerlingen zich een voorstelling kunnen maken van het thema, beginnen ze aan tekstgerichte opdrachten. Deze aanpak zorgt voor transfer van het geleerde naar de toepassing. Anders gezegd: de methode stimuleert het taalverwervingsproces en is een voorbeeld van taalbeschouwing. Een voorwaarde voor taalverwerving is dat taal betekenisvol is en aansluit op (herkenbare)

75 In 4.2.4.3 noemde ik compensatie- en vermijdingsstrategieën bij MVT. Faerch e.a. (1984) gebruiken de term *communicatiestrategieën* als overkoepelende categorie. De werkwoorden *doen* en *gaan* worden vaak gebruikt om lastige vervoegde werkwoordsvormen te vermijden: *hij doet afwassen, zij gaat het huis schoonmaken*.

behoeften van leerlingen. De aanpak is een variant op de eerder besproken oriëntatiefase en sluit aan bij de visie van Mondria (1996, 1997) op werken met losse woorden.⁷⁶

4.3.3.4 Zebra, een taakgerichte NT2-methode

Zebra is een vierdelige NT2-methode voor neveninstromers van 12 tot 16 jaar, die hen voorbereidt op het functioneren in de Nederlandse samenleving en op het volgen van voortgezet onderwijs.⁷⁷ In het laatste deel wordt daarom aandacht besteed aan de taal van de zaakvakken. In een aparte opzoekgrammatica bieden de auteurs in voorbeeldzinnetjes woorden aan met een grammaticale functie, leggen ze uit hoe deze woorden gebruikt worden en wordt het gebruik van de woorden geoefend in verwerkingsopdrachten. Het gaat om het herkennen van zinsvormen, eenvoudig samengestelde zinnen, het gebruik van persoonlijke voornaamwoorden en van werkwoorden als *zijn*, *worden*, *mogen*, van werkwoordsvormen, lidwoorden, aanwijzende woorden, het *en* en *er*, *verkleinwoorden*, *verbindingswoorden* en de *schrijfwijze* van *klinkers* en *medeklinkers*.

Achterin het grammaticadeel staan aanwijzingen voor de strategieën die bij het uitvoeren van verschillende soorten taaltaken het beste kunnen worden gevolgd, steeds volgens de in de hele leergang consequent volgehouden stappen van het leerproces: de oriëntatie op de taak, het uitvoeren van de taak, de evaluatie van de gevolgde werkwijze en het bereikte resultaat.

Zebra is een communicatieve eclectische methode die gebruik maakt van zoveel mogelijk verworvenheden uit onderzoek en praktijk van het NT2-onderwijs. De leerstof is geordend in taaltaken⁷⁸ die elke een thema centraal stellen. In het eerste deel (de eerste fase genoemd) zijn dat o.a. *school*, *thuis*, *getallen* en *contact maken*. De receptieve beheersing gaat steeds aan de productieve beheersing van een (deel)taak vooraf. Naarmate de cursus vordert neemt het receptieve aandeel van de lessen af. De behandeling van een taak of thema gaat uit van een geheel, waarin een leerling taalelementen moet herkennen, maar omgekeerd wordt er ook vanuit losse elementen naar een geheel toegewerkt: analyse en opbouw wisselen elkaar af. Interactieve lessituaties in videopresentaties en op geluidsfragmenten op cd-rom presenteren de communicatieve taaltaken zo realistisch mogelijk aan de leerlingen. Door in de lessen, in beeld en geluid, gebruik te maken van kinderen uit verschillende culturen en door de nadruk te leggen op de omgangsvormen en gebruiken in verschillende landen, is Zebra op een natuurlijke wijze intercultureel.

⁷⁶ Zie 4.2.5.3.

⁷⁷ De methode is niet zonder meer geschikt voor zwakkere leerlingen, *zorgleerlingen* genoemd. Voor de begeleiding van deze leerlingen bij het doorwerken van de eerste fase van Zebra zijn richtlijnen opgesteld, neergelegd in: *Blauwdruk NT2methode voor zorgleerlingen in de eerste opvang voortgezet onderwijs* door A. van der Zanden en L. Ligtendag-Roijers e.a.. Uitg. Centrum Educatieve Dienstverlening, Rotterdam (2000).

⁷⁸ In Zebra is een taaltaak 'een reeks communicatieve handelingen waarbij een of meerdere taalgebruikers betrokken zijn en die gericht is op het bereiken van een bepaald doel' (Kuiken 1998b, 67).

4.3.3.5 *Communicatief taalonderwijs is intercultureel taalonderwijs*

NT2-onderwijs is zowel intercultureel als communicatief taalonderwijs. Van der Ree (1983) bedoelt met intercultureel onderwijs: onderwijs aan klassen met anderstalige leerlingen. Intercultureel onderwijs 'dat is onderwijs aangepast aan de behoeften van anderstalige leerlingen' (Van der Ree 1983, 7). Zijn belangrijkste doel is de Nederlandstalige (aanstaande) docenten zich bewust te laten worden van het contrast tussen westerse en niet-westerse tradities en denkgewoonten.

Steinert (1991, 14) bedoelt met intercultureel onderwijs: (onderwijs) dat beoogt: 'het gelijkwaardige gezamenlijk functioneren in de Nederlandse samenleving'. De door haar gebruikte interpretatie heeft betrekking op het gehele scala van schoolvakken. De optie van Steinert is de vaktaal op school tegen de achtergrond van het WRR-rapport 'Allochtonenbeleid' (1989).

In 4.2.4.4 e.v. ligt op intercultureel (taal)onderwijs een ander accent: het in de communicatieve situatie (in de interactie) rekening houden met socioculturele verschillen tussen taalgebruikers met het doel die verschillen door onderhandelen te overbruggen. Die invulling verschilt van de door Steinert bedoelde interpretatie en is zowel specifiek (het rekening houden met domeingebonden culturele verschillen in de afzonderlijke taalgebruikssituaties) als algemener (de culturele verschillen betreffen alle soorten van verschillen in het contact tussen sprekers uit verschillende leefwerelden).⁷⁹ De taal van de schoolboeken en de vaktaal blijven daarbij buiten beschouwing.

De aandacht voor schooltaal en vaktaal is één van de belangrijkste verworvenheden van NT2⁸⁰ naast het besef dat het interculturele aspect van taalonderwijs begrip vereist voor niet-westerse culturen en het inzicht dat communicatief taalonderwijs per definitie intercultureel is.⁸¹

De besproken benaderingen van het NT2-onderwijs beschouwen geïntegreerde taalkundige kennis als de basis voor taalvaardigheid. Door uit te gaan van taaltaken bereikt Zebra een hoge graad van integratie van taalkennis, taalbeschouwing en taalvaardigheid. Een kenmerkend aspect van de methode is de aandacht die de auteurs besteden aan het probleem van de cultuurbreuk die anderstalige leerlingen ervaren bij het leren van Nederlands. Dat betekent dat aandacht voor taalkundige kennis geïnterpreteerd moet worden vanuit het sociocultureel-linguïstische kader en dat taalgebruikskennis naast linguïstische kennis de invloed van niet-linguïstische factoren omvat.

79 Onder alle soorten groepstaalverschillen versta ik: de dialect-standaardtaalverschillen, verschillen op basis van sociale afstand, de verschillen tussen de doeltaal en de thuistaal van allochtonen en taalculturele verschillen tussen sprekers van verschillende (lands)talen.

80 De aandacht voor vaktaal is o.a. ontstaan door onderzoek naar frequentie van woordgebruik en naar het nut van een specifieke woordenschat voor anderstaligen, vaak met het oog op het belang voor gespecialiseerde vakopleidingen van de arbeidsbureaus. De aandacht voor vaktaal ontstaat 'top-down' vanuit theoretisch onderzoek en tegelijk 'bottom-up' vanuit behoeften van de praktijk.

81 Huizinga (1999a) spreekt van internationalisering van het taalonderwijs en maakt duidelijk dat het taalonderwijs in het algemeen daardoor aan kwaliteit wint.

Voorwaarden voor het succesvol gebruikmaken van de doeltaal zijn: bewust taalgebruik, gemotiveerdheid om de taal te leren, inzicht in en kennis van de doeltaal en het kunnen toepassen van communicatiestrategieën. Uit de voorbeelden blijkt dat, meer nog dan bij MVT, theorie en praktijk van het NT2 de taalkundige aard van de taalbeheersing blootleggen.

4.3.4 Woordenschatverwerving en -ontwikkeling in het NT2-onderwijs

Bij elke poging om in taal te communiceren is kennis van woorden een eerste vereiste. Voor NT2-lerenden, in het bijzonder voor onder- en tusseninstromers, is het daarom van cruciaal belang dat zij in het voorgezet onderwijs kansen krijgen om hun woordenschat in het Nederlands te blijven uitbreiden. Dat betekent niet alleen veel woorden leren en idioom verwerven, maar ook en vooral het verwerven van efficiënte strategieën om de woordenschat zelfstandig uit te breiden. Om dat proces te kunnen begeleiden moet de docent over lexicale en didactische deskundigheid beschikken.

Opvattingen over woordenschatverwerving en -ontwikkeling in NT2 bouwen voort op de expertise die in het MVT-onderwijs daarover is opgedaan (zie 4.2.5). Een belangrijke bron blijft SP (1985). Daarnaast verwijst men voor het oefenen van woordkennis dikwijls naar Neuner e.a. (1981).⁸² Nieuwborg en Van der Ree pleiten verder voor aandacht voor de vele kant-en-klare brokken of flarden taal in het taalgebruik van alledag die niet tot de reguliere woordenschat gerekend worden.⁸³

Verhallen en Verhallen (1994) geven een tamelijk volledig overzicht van theoretische en praktische aspecten van woordenschatverwerving, bedoeld voor (aanstaande) docenten NT2. Zij behandelen de woordverwerving vanuit een lexicaal-linguïstische en een didactische invalshoek. Hun belangrijkste uitgangspunten zijn:

- 1 aandacht voor de woordenschat is een zaak voor alle vakken;
- 2 een behoorlijke basiswoordenschat is een noodzakelijke voorwaarde voor verwerving van nieuwe woorden. Het raden van woorden in de context bijvoorbeeld steunt op een voldoende begrip van omringende woorden. Het verwerven van woorden moet in een methode systematisch worden georganiseerd. Inzicht in het proces van woordverwerving is daarom voor elke docent noodzakelijk;
- 3 het leren van woorden houdt vooral het leren gebruiken van betekenis in. De betekenis van een woord verwerft een leerling in een cyclisch proces van herkennen-herhalen-verwerven-gebruiken;

⁸² Bijvoorbeeld in SP (1985), Staatsen e.a. (1994) en Hajer e.a. (1994). Ook Van der Ree (1983) en A&V (1994) geven belangrijke informatie over woordenschatverwerving. Over woordenschat in het onderwijs Nederlands voor alle typen leerlingen gaat het themanummer van Spiegel (1998.15-3)

⁸³ Zij baseren zich hierbij vooral op Lewis (1993). Recente methodes als Ijsbreker maken cruciaal gebruik van spontane taaluitingen. De kritiek van auteurs die alledaags taalgebruik verwerken in methodes op Van der Ree is dat in zijn aanbod van 'spontaan taalgebruik' te veel invloed herkenbaar is van zijn eigen idiolect.

4 goed woordenschatonderwijs is afhankelijk van planning en organisatie.

In deel 1 van het boek presenteren de auteurs aan de hand van voorbeelden hun semantische woordtheorie, die de semantisch-psycholinguïstische prototypetheorie als uitgangspunt heeft. Deze theorie bepaalt het perspectief van waaruit zij verschillende aspecten van woordbetekenissen behandelen: de relaties tussen woorden, de mentale verwerking van woorden, woordgebruik, woordclustering en de manier waarop schoolboeken met woordenschatverwerving omgaan.

In deel 2 passeren uiteenlopende aspecten van een adequate woordenschatdidactiek de revue, zoals hoe een leerling woorden leert, hoe de docent de te leren woorden selecteert en met welke doelen, hoe de docent woordverwerving bevordert en welke methodieken, hulpmiddelen en oefenvormen hij daarbij tot zijn beschikking heeft.

De rol van lezen bij woordenschatuitbreiding en de problematiek van woordgebruik in de zaakvakken komen in de laatste twee hoofdstukken aan de orde.

Het hoofdstuk over de rol van vaktaal heeft raakvlakken met hoofdstuk 4 uit Steinert (1991).⁸⁴ Verhallen en Verhallen (1994) besteden betrekkelijk weinig aandacht aan idiomatische woordverbindingen. Zij benaderen de woordenschat vooral lexicologisch, terwijl Van der Ree (1983) de nadruk legt op syntagmatische woordverbindingen.

4.3.5 Grammatica in het NT2-onderwijs

4.3.5.1 Inleiding

Niemand twijfelt aan het belang van woordverwerving in het NT2-onderwijs. Anders ligt het met grammatica. Evenals in het MVT-onderwijs zijn er in het NT2-onderwijs meningen pro en contra. Impliciete of expliciete grammatica, dat is de vraag die men voor aanvankelijk T2-onderwijs in elk geval anders beantwoordt dan voor het onderwijs aan oudere leerlingen en volwassenen. In recente publicaties gaat men ervan uit dat expliciete grammatica noodzakelijk is als hulpmiddel voor mensen die T2 *bewust* leren. Grammaticaonderwijs kan het taalverwervingsproces versnellen. Verder vereist de controle op correct formuleren bij het uitvoeren van taaltaken bewuste kennis van de zinsvorming en van de functionele en socioculturele aspecten van zinnen.

Vrijwel elke NT2-grammatica gaat uit van het *taalsysteem*. De grammatica's zijn geordend volgens verschillende didactische criteria: ze volgen een systematische ordening van klein naar groot (van klankvorm naar zin), een ordening van gemakkelijk naar moeilijk (structureel moeilijk of moeilijk te verwerven, zie hierover ook A&V 1994) of ze zijn ingedeeld naar vormen van functionaliteit (Florijn e.a., 1994, vii-viii).

84 Ook Nederlands in perspectief traint volwassen NT2cursisten in het omgaan met vaktaal.

4.3.5.2 Grammatica in de functioneel-notionele benadering

In het communicatieve taalonderwijs dat grammatica als noodzakelijk onderdeel van het curriculum aanvaardt, bestaat grammatica uit verschillende categorieën taalgebruiksregels en regels voor de woordvorming. Vanuit welke taalkundige principes men de functioneel-notionele grammatica interpreteert, is niet erg herkenbaar. Onder grammatica verstaat Hulstijn (1995, 197):

'Alles wat met de functie of betekenis van taalvormen te maken heeft (uitgezonderd woordenboekbetekenissen) en alles wat met de verschillen tussen taalvormen te maken heeft'.

Onder deze omschrijving vallen zeer uiteenlopende aspecten van zinnen. Hulstijn benadert grammatica primair vanuit de betekenis die taal heeft in de communicatie. Regels kunnen daardoor in veel gevallen impliciet blijven: het gaat om het toepassen, niet om het kennen van de regels.

Een argument voor Hulstijns houding is dat bij grammatica een één-op-één relatie tussen vorm en betekenis ontbreekt.⁸⁵ Sommige vormverschijnselen (zoals de vorm van het lidwoord *de/het*) zijn bovendien nauwelijks verklaarbaar. De didactische beginselen van Hulstijn komen overeen met de bij MVT besproken didactiek (4.2.6.4). Bij de opvatting van Hulstijn sluiten die van K&V en van Kuiken en Kalsbeek (1996) aan.

Het belang van (voornamelijk impliciete) grammatica is gelegen in patroonherkenning en taalbegrip (K&V) en daarvoor volstaat een proces van probleemoplossend denken. Kuiken en Kalsbeek (1996) behandelen grammatica in samenhang met taalfuncties (taalhandelingen, dat wat je met taal doet). In beide delen van *Code Nederlands* passeren echter alle belangrijke begrippen uit de gangbare Nederlandse grammatica de revue.

Ijsbreker is een communicatieve leergang die consequent natuurlijk taalgebruik behandelt met nadruk op functionele vaardigheden. Grammatica is ondergeschikt aan de communicatieve doelstelling. Het pragmatische uitgangspunt maakt dat er veel aandacht is voor de grammaticale aspecten van het indirecte taalgebruik, zoals het gebruik van modale hulpwerkwoorden.⁸⁶ De grammatica blijft impliciet, vormaspecten hoeven alleen bewust gemaakt en herkend te worden. Grammatica en taalbeschouwing in de interpretatie van nadenken over taal overlappen elkaar. De vergelijking van uitingen in het Nederlands met de eigen taal ('hoe zeg je dat in je eigen taal') geeft de methode een intercultureel accent en plaatst haar in een sociocultureel-linguïstische context.

Voor het overige is de Nederlandse 'couleur locale' in teksten en opdrachten verwerkt. Het consequente gebruik van spreektaal: 'Lachen zeg, verkeerd verbonden, mij niet

⁸⁵ In een reactie op de 'communicatieve grammatica' van Bakx e.a. (1995), die ervan uitgaan dat de vorm van taaluitingen te voorspellen is uit de betekenis. Zie ook Florijn (1995).

⁸⁶ Zie ook Jordens (1990).

gezien, komt voor mekaar' en andere, maakt dat het Nederlands eerder als een verzameling idiomatische uitdrukkingen en collocaties geleerd wordt dan als een taal met een onderliggende systematiek.

Methodes die uitgaan van het taalgebruik en die grammaticale kennis impliciet aanbieden, besteden terecht veel aandacht aan redeneerwijzen. Het doel is tweeledig: het bewust maken van waar je op moet letten als je taal gebruikt en in het taalverkeer leren uitbuiten van bijzondere uitdrukkingsvormen van taal.⁸⁷

4.3.5.3 Traditionele grammatica in het NT2-onderwijs

De meeste grammatica's voor anderstaligen behandelen de systematiek van de traditionele grammatica. (Ver)gevoerde anderstaligen vormen de doelgroepen van deze methodes die grammaticale kennis oefenen of dienen als naslagwerk (opzoekgrammatica). Voor gevorderde anderstaligen is kennis van de grammatica onontbeerlijk: de NT2-toetsen voor hogere beheersingstrajecten vooronderstellen een redelijke mate van grammaticale beheersing. De auteurs achten het van belang dat via een probleemoplossende aanpak de stof zelfstandig kan worden verwerkt.

Fontein en Pescher-ter Meer (1994) is een goed gestructureerde en praktische opzoekgrammatica. De auteurs bespreken eerst het klanksysteem en de spelling van het Nederlands, daarna behandelen ze in een reeks hoofdstukken alle woordsoorten en hun buigingsvormen. Aparte hoofdstukjes zijn gewijd aan *er* en aan negatieverschijnselen. De zinsbouw krijgt één hoofdstuk, waarna nog hoofdstukken over naamvallen en over homonieme woordjes (*dat, wat* e.a.) volgen. De aandacht voor syntactische problemen is summier. Wel beredeneren de auteurs de verschillen tussen constructies met 'hebben' en 'zijn' (*ik heb gezien* en *ik ben gezien*) en tussen constructies met voorzetsels (in *het park wandelen* versus *het park in wandelen*). De anderstaligen die deze grammatica willen gebruiken, moeten het Nederlands wel heel goed beheersen om er hun weg in te kunnen vinden.⁸⁸

Voorbeelden van grammatica's die ook oefenmateriaal bieden, zijn Bouman-Noordermeer (BN) (o.a. 1994), De Bakker, Meijboom e.a. (1994) en Florijn e.a. (1994).

BN bespreekt achtereenvolgens de woordsoorten, de tijden, de zinsbouw en de spelling. Het boek legt nadruk op het functionele aspect van grammaticale structuren. 'De cursisten moeten leren voor welk doel ze een bepaalde constructie kunnen gebruiken en daarnaast moeten ze met de vorm leren "spelen"' (BN 1994, 9). De Bakker, Meijboom

87 Naast Ijsbreker zijn Nederlands in Perspectief en Directe toegang tot Nederland(s) sterk communicatieve en tegelijk taalbeschouwelijke methodes die de didactiek van observeren, vergelijken, redeneren en concluderen toepassen.

88 Deze kritiek ook in Maureau (1987). NT2docenten kunnen veel aan de methode hebben.

e a. (1994) is een beknopte, maar heldere en visueel inzichtelijk gemaakte gebruiks-grammatica

Florijn e.a. (1994)⁸⁹ verantwoorden zeer uitgebreid hun doelgroep, doelstellingen en uitgangspunten. De doelgroep bestaat uit hoger opgeleide en vergevorderde anders-taligen. De auteurs omschrijven het doel van de methode als:

‘de methode brengt de gebruiker tot het inzicht dat hij fouten maakt, of bepaalde constructies nog helemaal niet gebruikt, zonder dat dat direct, en onder alle omstandigheden, tot verbetering leidt ’ (o c , v)

Anderstaligen die bewust en kritisch naar hun eigen taalgebruik kijken, kunnen dit boek gebruiken om zelfstandig hun kennis van het Nederlands en hun taalgebruik te perfectioneren. Dat geldt voor receptief taalgebruik (met name voor lezen) en voor taalproductie. De voor buitenlanders belangrijkste aspecten van het Nederlands worden inductief behandeld: eerst voorbeelden, dan regels. Het boek is daarom geschikt als studieboek.

De grammatica is eclectisch samengesteld: zij maakt gebruik van visies uit verschillende taalkundige theorieën. In de formuleringen prevaleert de didactische bruikbaarheid boven de taalkundige correctheid (o c., vii).

Florijn e.a. (1994, viii) hanteren de volgende, soms strijdige, uitgangspunten:

- 1 de taalkundige systematiek speelt een belangrijke rol:
 - onderwerpen die weinig kennis vergen, staan vooraan, onderwerpen die veel voorkennis veronderstellen, staan meer naar achteren ;
 - eenvoudige structuren worden eerder behandeld dan complexe;
- 2 in samenhang met 1 speelt de didactische moeilijkheidsgraad (de onderwijsbaarheid) een rol. Gemakkelijke onderwerpen komen voor moeilijke;
- 3 in verband met functionaliteit: belangrijke onderwerpen worden niet te lang uitgesteld.

4.3.5.4 *De Grammatica van het woord*

Een grammatica die sterk verschilt van de eerder besproken voorbeelden, is de *Grammatica van het woord* (Van der Ree 1983 en Nieuwborg en Van der Ree 1995). Zie ook 4.3.3.1. Deze grammatica heeft een cognitief en functioneel uitgangspunt. Wie een taal leert, leert allereerst woorden, gegeven een situatie of context. Wie taal gebruikt, produceert betekenis: hij verwoordt zijn beeld van de werkelijkheid. Wie luistert, zoekt naar betekenis op grond van verwachtingen.

⁸⁹ Zie Blom (1997) en Zijlmans (1995) voor een kritische bespreking van Florijn e a. Blom wijst voor het NT2onderwijs instructie met hulp van grammaticaregels af en geeft de voorkeur aan voorbeelden

In de *Grammatica van het woord* staan de woorden met hun verbindingsmogelijkheden centraal. De betekenis van woorden, of liever de concepten waar de woorden mee verbonden zijn, bepalen de verbindingsmogelijkheden en de beperkingen van combinaties van woorden.

Woorden treden op in *conceptuele modellen*, basisvormen van zinnen waarin de patronen herkenbaar zijn waarin woorden optreden.⁹⁰ Kennis van de grammatica betekent dan ook: het kunnen gebruiken van woorden in conceptuele modellen (Nieuwborg en Van der Ree 1995). De conceptuele modellen van zinnen hebben het werkwoord als centrum, maar ook andere woorden vormen zulke modellen: het zelfstandig naamwoord bijvoorbeeld is de kern van een zelfstandig naamwoordgroep.

Behalve de reguliere woorden spelen in het proces van taalverwerven kant-en-klare brokstukken taal, chunks, een rol. Het zijn soms conventionele of versteende verbindingen die men in allerlei situaties kan gebruiken. Voorbeelden zijn uitdrukkingen als *opperbest*, *wat oenig*; idiomatische verbindingen als *zeker weten*, *mooi niet*; collocaties als *mij best hoor*, *vroege vogels*. Verder kan een bepaald woordje in reeksen uiteenlopende uitdrukkingen voorkomen, zoals *best* in: *de beste wensen*, *beste mensen*, *een best moeilijk probleem*, *ik begrijp je best* en *we doen ons best*. Deze vaste verbindingen hebben een niet te onderschatten functie bij het leren beheersen van de mogelijke syntagmatische verbindingen in een (spreek)taal.⁹¹

Zinspatronen worden in de visie van Van der Ree opgebouwd volgens *functionele principes*. Dat betekent dat de bouw van elke zin uitgaat van een semantisch zinsschema (zie hoofdstuk 6).

Betekeningen van woorden zijn georganiseerd in conceptuele netwerken. In het taalgebruik bepalen vooral de semantische verschillen tussen woordcombinaties het begrijpen van taal. De verschillende soorten tegenstellingen die adjectieven impliceren zijn bijvoorbeeld alleen te begrijpen in context: een *mager* man tegenover een *dikke* man, maar *mager* vlees tegenover *vet* vlees.

Semantische oefeningen, zoals: 'wat hoort niet in het rijtje thuis', kunnen gemakkelijk en vruchtbaar aanleiding geven tot gesprekken over culturele verschillen tussen talen, omdat de categorisering van begrippen in de verschillende culturen sterk uiteenloopt. Ongemerkt doet de methode zo recht aan de socioculturele kant van het taalgebruik.

Deze benadering van grammatica staat en valt met de toegepaste didactiek. De leerling verwerft de patronen van de taal door in uitgekende en zorgvuldig opgebouwde oefensituaties actief te handelen. Er zijn twee categorieën oefeningen: de lexicale combinatie-oefeningen en de context-structuuroefeningen. Een voorbeeld van het eerste type is hierboven gegeven. Voorbeelden van het tweede type zijn het maken van conventionele woordgroepen of zinspatronen en het invullen van woorden in een zin met een open plek.

90 Zie ook 4.2.5.1.

De oefeningen worden in series gegeven, beginnen receptief en eindigen complex-productief.⁹² De cognitieve strategie die de leerling moet volgen, dwingt hem met taal bezig te zijn als ware het 'denksport' (o.c., 19). Het taalverwervingsproces verloopt zo ongemerkt 'gestuurd'. De belangrijkste theoretische pijlers van deze methode zijn de functionele grammatica (vgl. hoofdstuk 6), de receptief handelings-psychologische methode (SP) en socioculturele inzichten (vgl. hoofdstuk 3).

4.3.6 Onderwijs aan meertalige leerlingen, de integratie van T1 en T2

Recente discussies over NT2 gaan over de vraag of onder- en tusseninstromers in het basisonderwijs en in de basisvorming niet gewoon tot de leerlingen moeten worden gerekend die van huis uit niet gewend zijn aan het gebruik van de standaardtaal. Men kan dan beter spreken van geïntegreerd onderwijs aan meertaligen. De ideeën over onderwijs aan meertalige leerlingen gaan uit van het gangbare communicatieve onderwijs Nederlands.

Taal als communicatiemiddel, taal leren door taal te gebruiken en het centraal staan van de autonoom lerende leerling zijn, zoals bekend, de belangrijkste uitgangspunten van het communicatieve taalonderwijs. De leerling leert in interactie met anderen en kan door te reflecteren op zijn taalgedrag zijn eigen leerproces 'sturen'. Deze idealen gelden voornamelijk voor het voortgezet onderwijs.

Meestringa e.a. (1994) constateren dat er in het algemeen tussen het onderwijs Nederlands en het NT2-onderwijs belangrijke verschillen van mening bestaan over de inhoud van het taalonderwijs, maar dat T1- en T2-onderwijs naar elkaar toe groeien. Vanuit de optiek van NT2 besteedt het onderwijs Nederlands te weinig systematische aandacht aan functionele, voor de dagelijkse omgang relevante taaltaken,⁹³ zoals waar-schuwen, voorstellen en iets ontkennen. Het T1-onderwijs is overwegend cursorisch opgezet, terwijl het T2-onderwijs remediërend van karakter is. Aan de andere kant laat de didactische vormgeving van communicatief T2-onderwijs in vergelijking met T1 te wensen over.

Nadat zij hebben vastgesteld dat er in de praktijk van het T1- en het T2-onderwijs weinig eenheid en duidelijkheid is op het gebied van leermiddelen, einddoelen en toetsen (de toetsen meten nergens het leersucces), formuleren Meestringa e.a. de didacti-

91 Deze gegevens zijn afkomstig uit Van der Ree (2001). De bron van aandacht voor dergelijke brokstukken taal is Lewis (1993). Ook SP (1985) wijst op het belang van zulke verbindingen bij het leren van taal. Zie ook 4.3.4.

92 Voorbeelden van zulke oefeningen in Van der Ree (1983, 105 en volgende), Nieuwborg en Van der Ree (1995, 20-22).

93 Wat taaltaken genoemd wordt, heet vaker taalfuncties, functionele activiteiten, of taalhandelingen. Ik wil de term taaltaken reserveren voor het uitvoeren van een taalvaardigheidstaak van verschillend niveau zoals een instructie begrijpen, een formulier invullen, een brief schrijven, een voordracht houden, enz. Vgl. de toepassing van taaltaken in Zebra (4.3.3.4). Bij Meestringa e.a. (1994) worden beide noties mijns inziens door elkaar gebruikt.

sche eisen waaraan een geïntegreerd communicatief T1-/T2-onderwijs moet voldoen.⁹⁴ De eisen betreffen het taalgebruik, het leren van taal en leren als autonoom proces. Het onderwijs moet verder normaal functioneel zijn.

Bij het bespreken van het leren van taal sluiten Meestringa e.a. (1994, 29) aan bij de stroming binnen de communicatieve benadering in het MVT-onderwijs die het taal-leerproces stimuleert zonder expliciet grammatica-onderwijs te geven. In navolging van Rutherford (1987) zien de auteurs 'taal-leerstrategieën als object van het eerste- en tweede taalonderwijs en niet taal als een formeel systeem (grammatica)'. *Consciousness raising* is ook hier een centraal begrip. Leerders moeten interpretatieproblemen oplossen in interactie met geschikt materiaal. De leerkracht denkt mee en reikt strategieën aan.⁹⁵ In zulk communicatief taalonderwijs verloopt het taalverwervingsproces impliciet: de taalverwerving is verweven met het uitvoeren van taaltaken.

Leren als autonoom proces betekent dat een taakgerichte, betekenisgerichte en proces- en productgerichte didactiek wordt toegepast. Leerlingen moeten in staat zijn zich te oriënteren op de uit te voeren taak en de gelegenheid hebben de taak na uitvoering te evalueren (reflecteren) en te toetsen.⁹⁶ Men neemt aan dat de lerende gaat nadenken over zijn eigen taalgebruik, doordat de gevolgde werkwijze dwingt tot een bewuste uitvoering van de handelingen.

Bij het uitwerken van de kerndoelen voor geïntegreerd T1-/T2-onderwijs moet de in het communicatieve taalonderwijs gangbare taalgebruikslijn, die geordend is in welomschreven taaltaken of taalfuncties, worden aangevuld met een taal-leerlijn, die het uitbreiden van de receptieve en productieve woordenschat en de linguïstische, strategische, socioculturele en sociolinguïstische aspecten van de taalkennis tot doel heeft. In zo'n geïntegreerde benadering komen niet alleen noties en culturele aspecten van taalgebruik aan de orde, maar ook elementaire, gedeeltelijk expliciete aspecten van de grammatica. De uitbreiding van het communicatieve taalonderwijs Nederlands met de taal-leerlijn kan men beschouwen als een concessie aan de ervaringen in MVT en NT2 dat kennis van taal een primaire voorwaarde is voor elke vorm van communicatie.

94 Het gaat hier nadrukkelijk om het voortgezet onderwijs. Voor het volwassenenonderwijs is een reeks toetsen ontwikkeld die de taalvaardigheid voor, tijdens en na een leertraject meten. Deze nieuwe toetsen meten het leersucces leerstofafhankelijk. Voorbeelden zijn de 500-urentoets (Cito-ICE-SVE), de trajecttoets (ICE), de nivortoets (Cito), de Roc-intaketoets (ICE), de ID-toetsen (ICE) en de NT2-staatsexamens I en II.

95 Zie ook de aanpak van K&V, 4.2.6.3. Deze benadering sluit aan bij de denkbeelden over ongestuurde taalverwerving van Krashen, zie 4.2.2.

96 De taakgerichte benadering is overgenomen uit Verbeek (1993) en Bonset e.a. (1995). De betekenisgerichtheid sluit aan bij de aanpak van raadvaardigheid en bij het ABCD-model van Neuner e.a. (1981). In de proces- en productgerichtheid van de evaluatie en toetsing sluiten de auteurs o.a. aan bij Van Parreren (1988).

Problemen van T2-lerenden

Ledoux (1994) schetst een indringend beeld van de problemen die T2-lerenden in het voortgezet onderwijs hebben. Meertalige leerlingen zijn leerlingen die 'in meer talen opgroeien, met wisselende accenten' (Ledoux 1994, 215). De talen ontwikkelen zich daardoor onvolledig. De taalverwerving van veel leerlingen die het voortgezet onderwijs binnenkomen, is daardoor onvoltooid. Dat geldt vooral voor de onderinstromers, het grootste deel van de meertaligen. Hiernaast wordt de beperkte beheersing van de taal mede bepaald door een sociaal-zwak milieu.

De theorie van Cummins is een leidraad voor inzicht in de taalproblemen van tweetaligen (of meertaligen). Kenmerkend voor de problemen van veel meertaligen is de discongruentie tussen hun cognitieve ontwikkeling en de taalkennis die blijkt uit hun taalgebruik. Zij beschikken vaak over een grote vaardigheid in de dagelijkse spreektaal, maar die geeft een verkeerd beeld van wat ze werkelijk kunnen. Hun taalbeheersing in overwegend geschreven en cognitief veeleisende vormen van schooltaal schiet te kort. Vaardigheid in T1 bevordert het leren van T2. Ledoux beveelt daarom aan in de praktijk van het onderwijs aan meertalige leerlingen veel aandacht te besteden aan leesstrategieën, aan de culturele component van het taalgebruik,⁹⁷ aan leerstrategieën en aan studievoordigheden.

Rutten, Den Ouden en Van de Laarschot (1995) sluiten hierbij aan. In hun bespreking van de beoordelingscriteria voor methodes voor meertaligen noemen zij ondermeer het voorzien in een ruim aanbod aan taalkundige kennis als een belangrijke voorwaarde voor het taalonderwijs. Van de Laarschot (1997) werkt de kennis uit die over meertalige leerlingen is verzameld in systematisch opgezette, praktische en uitgebreide aanwijzingen voor het werken in meertalige klassen.

Beoordeling van het voorstel tot integratie van T1 en T2

Meestringa e.a. (1994) doen aanbevelingen voor een didactisch adequate methode voor geïntegreerd taalonderwijs. Deze aanbevelingen laten een zekere aanpassing zien van de kerndoelen Nederlands voor de basisvorming aan specifieke behoeften van T2-leerlingen. Hoe de taalleerlijn verweven moet zijn met de taalgebruikslijn is niet erg duidelijk. Deze optie vereist een cursorisch-thematische leerlijn, maar die is niet in overeenstemming met het gekozen communicatieve uitgangspunt, omdat zo'n leerlijn in het cursorische deel expliciete aandacht voor (deel)onderwerpen veronderstelt die pas in het thematische deel worden geïntegreerd (zie 1.4 en 1.5). Het onderwijs aan meertalige leerlingen kan niet buiten expliciete aandacht voor het bewust opdoen van taalkennis en oefening in deeltaalvaardigheden, zoals ook Van de Laarschot (1997) aangeeft.

De voorstellen van Meestringa e.a. (1994) tot integratie van T1 en T2 maken een selectief gebruik van ontwikkelingen in het MVT- en NT2-onderwijs. Ze nemen wel de

⁹⁷ Ledoux noemt *interculturele taalbeschouwing* een vorm van kennis over taal. Dat houdt in het bespreken van verschillen tussen talen, relativering van groepsgebonden normen en waarden, enz.

aanbevelingen over voor meer aandacht voor de woordenschat en de vaktaal, maar niet de aanbevelingen voor expliciete aandacht voor grammatica. De lijst van grammaticale aspecten is evenwel uitgebreider dan Bonset e.a. (1995) geven. Het concept *intercultureel onderwijs* lijkt beperkt te zijn tot praten in de klas over verschillen tussen talen, vooroordelen over talen en andere wetenswaardigheden. Het aandeel van het interculturele taalaspect in de communicatie blijft daardoor onderbelicht en ook is er geen sprake van verwevenheid van het interculturele aspect met taalfuncties. Belangrijk is het overzicht van *taalleer- en taalgebruiksstrategieën* (Meestringa e.a. 1994, 84-86).

De aanbevelingen tot integratie van het NT2- en het T1-onderwijs sluiten meer aan bij de beschrijving van het vak Nederlands in Bonset e.a. (1995) dan bij de taalbehoeften van T2-lerenden. Het belang van de voorstellen lijkt daardoor enigszins beperkt.

Maar omdat de kerndoelen gelden voor alle leerlingen en alle groepen in de samenleving met elkaar te maken hebben, is de *integratiegedachte* voor het taalonderwijs van groot belang. Interessante praktijkvoorbeelden van integratie zijn bijvoorbeeld het SLIM-project (Batelaan en Elkerbout, 1994) en het videoproject van Maarten van der Burg (1996).⁹⁸ Integratie is ook een belangrijk uitgangspunt in enkele recente methodes die opgebouwd zijn uit taaltaken.⁹⁹

Aan de behoeften aan taalkennis van T2-leerlingen moet ter voorbereiding op specifieke taaltaken steeds expliciet aandacht besteed worden. Daarvoor is meer aandacht nodig voor de *taalkundige kanten* van het taalonderwijs dan in het gangbare communicatieve onderwijs Nederlands het geval is.

4.4 Samenvatting, antwoorden en conclusie

Samenvatting

Het concept *communicatieve vaardigheid* bepaalt in alle vormen van taalonderwijs de inhouden en de didactische uitwerkingen. De nadruk op *communicatie* geeft te kennen dat het taalonderwijs primair gericht is op spreektaal. Dat geldt voor het onderwijs Nederlands en in versterkte mate voor het MVT- en NT2-onderwijs.

De nadruk op communicatie betekent dat niet het taalsysteem centraal staat, maar dat de aandacht uitgaat naar het taalgebruik en de factoren die het taalgebruik beïnvloeden. Deze factoren blijken dominant in het contact tussen mensen die van huis uit verschillende talen spreken en in de context van de huidige trend tot internationalisering krijgen deze interculturele invloeden in het MVT- en NT2-onderwijs steeds meer nadruk. Deze tendens wordt versterkt door de invloed van sociolinguïstische en pragmatische denkbeelden.

⁹⁸ Zie ook het verslag in Moer (1997:6, 302-315).

⁹⁹ Zie de methodes die in 2.6.4 en in 4.3.3.4 worden besproken.

In alle publicaties over MVT staat het belang van een goede woordenschat buiten kijf, maar ligt de nadruk eerder op de onderwijskundige en didactische aspecten van de woordverwerving dan op semantische uitgangspunten.

Hoewel er in de theoretische beschouwingen over MVT soms een tegenstelling wordt gecreëerd tussen grammaticale kennis in dienst van taalbeheersing en spreekvaardigheid in (inter)culturele ontmoetingen, is: *Grammatica versus (inter)cultureel taalonderwijs?* een retorische vraag. De vraag stellen is hem negatief beantwoorden. Vrijwel alle methodes voor MVT beschouwen impliciet of expliciet aangeboden grammaticale kennis als een belangrijke voorwaarde voor een adequate taalontwikkeling in T2, maar een grammatica die aansluit bij de uitgangspunten van het communicatieve taalonderwijs, lijkt niet haalbaar.

De literatuur over het MVT-onderwijs geeft het conflict te zien van de gebruikelijke inhoud van grammatica's met de eisen die uitgaan van het taalgebruik in een inter- of intraculturele communicatieve setting, een steeds terugkerend en lastig op te lossen probleem.

Onbelast door een linguïstische onderwijs traditie en geplaatst voor de complexe problematiek die wordt veroorzaakt door de uiteenlopende achtergronden en ontwikkelingsstadia van leerlingen, konden werkers in en onderzoekers van het NT2-onderwijs nieuwe wegen inslaan bij het zoeken naar oplossingen voor de praktijkproblemen. In de loop van de tijd hebben onderzoekers en docenten in hun benaderingen van het NT2-onderwijs verschillende accenten gelegd, die een reeks bruikbare denkbeelden voor het taalonderwijs in het algemeen opleveren. In alle benaderingen valt het op dat het NT2-onderwijs niet zozeer wordt gezien als communicatief taalonderwijs (of taalvaardigheidsonderwijs), maar vooral als taalonderwijs in een communicatieve setting. Communicatief taalonderwijs is vanwege de uiteenlopende achtergronden van de gespreksdeelnemers per definitie intercultureel taalonderwijs en dat houdt de erkenning in van het belang dat geïntegreerde taalkundige kennis heeft voor de taalbeheersing. Naast woordkennis en taalstructurele kennis tellen daarbij ook de factoren mee die de vormgeving van uitingen in de taalgebruikscontext beïnvloeden.

Het handboek van Verhallen en Verhallen (1994) presenteert een semantische theorie als linguïstische basis voor onderwijs in woordkennis. Er zijn verschillende pogingen gedaan om de uitgangspunten en de inhoud voor een (taal)gebruiksgrammatica te beschrijven. Vooral de Grammatica van het woord biedt uitzicht op een grammatica die de conceptuele, linguïstische, interactionele en situationele factoren zodanig integreert dat zij in onderlinge samenhang de vormgeving van uitingen in een taalgebruikssituatie verantwoorden. De didactiek van deze grammatica is gericht op het bewerkstelligen van een taalbeschouwelijke houding, waardoor het taalbewustzijn groeit dat voor de ontwikkeling van taalbeheersing zo belangrijk is. Hoewel grammatica in de meeste NT2-methodes in dienst van taalvaardigheid impliciete of expliciete aandacht krijgt, is de aard van de grammatica in het algemeen behoudend.

De pogingen tenslotte om enigszins gevorderde NT2-leerlingen samen met andere Nederlandstalige leerlingen als meertalige leerlingen te beschouwen, maken eens te meer duidelijk hoe noodzakelijk het is onderwijs in kennis van taal in nauwe samenwerking met taalbeschouwing een plaats te geven in onderwijs Nederlands waarin het accent ligt op uitgaan van taalgebruik

Antwoorden op de vragen uit 4.1 en 4.3.1

Het uitgangspunt van het MVT- en NT2-onderwijs is dat leerlingen mondeling leren communiceren in de doeltaal. De verlangde vaardigheidsontwikkeling maakt het noodzakelijk ook bij de ontwikkeling van kennis van taal uit te gaan van het taalgebruik. Bij MVT en bij NT2 ontbreekt echter het inzicht hoe een taalgebruiksgrammatica moet worden ingericht.

Voor Nederlands in meertalige klassen, voor NT2- en voor MVT-onderwijs is expliciet aanbieden van taalkennis en het oefenen in het toepassen van deze kennis in (complexe) taalgebruikssituatie wenselijk, om invloed van de niet-linguistische factoren op het taalgebruik tot hun recht te laten komen. Het herkennen van deze invloeden op het eigen taalgedrag maakt het noodzakelijk dat het onderwijs Nederlands er aandacht aan besteedt en daarvoor is taalbeschouwing in de didactische interpretatie de geeignende aanpak.

Hoewel de onderdompelingsstrategie het meest effectief lijkt bij het leren van een tweede taal, steunt het MVT-onderwijs op kennis van en toepassingsvaardigheid in de eigen taal. Voor leerlingen die in Nederland het Nederlands als tweede taal leren, lijkt vooral de onderdompelingsstrategie nuttig, temeer daar in NT2-situaties de leerlingen zeer verschillende talen als 'eigen taal' hebben. De Hebreeuwse methode Ulpan (Schuchat 1990) en *Langue-choc* (4.2.4.6) zijn voorbeelden van de onderdompelingsmethode in situaties waarin buitenstaanders de dominante taal (moeten) leren. Men neemt aan dat een goede kennis van de eigen taal het leren van een tweede taal vergemakkelijkt. Tussen de eerste taal en de te leren tweede taal worden daarom in alle taalleersituaties afhankelijkheidsrelaties aangenomen. Over de aard van deze afhankelijkheid zijn geen concrete uitspraken te doen, omdat de wijze waarop de kennis van de eigen taal in het taalleerproces in T2 functioneert met te veel verschillende factoren samenhangt.

Uitgaan van het taalgebruik is in alle vormen van taalonderwijs het dominante principe en daaruit volgt dat onderwijs in kennis van taal rekening moet houden met alle aspecten die het functioneren van soorten van kennis in het taalgebruik beïnvloeden. Deze veelzijdige kennis kan verantwoord worden in de taalgebruiksgrammatica, die taalbeschouwing impliceert.

De samenhang die tussen de componenten van een taalgebruiksgrammatica bestaat, moet berusten op een theoretische fundamente. Het ontbreken van zo'n fundamente verklaart waardoor het niet mogelijk is gebleken voor het MVT- en het NT2-onderwijs een taalgebruiksgrammatica te construeren. Het model van Willems

(4.2.4.4), de indicaties in K&V (4.2.6.3) en de *Grammatica van het woord* (4.3.5.4) bieden belangrijke aanknopingspunten voor zo'n grammatica vanwege de volledigheid van de componenten die zij tot zo'n taalbeschouwelijke grammatica rekenen en het inzicht dat er tussen de kenniscomponenten samenhang bestaat.

De conclusie van dit hoofdstuk is dat het MVT- en NT2-onderwijs belang hebben bij taalbeschouwing als onderdeel van het onderwijs Nederlands, omdat taalbeschouwing de voorwaarde is voor de conceptueel veeleisende taalontwikkeling. Welke inhoud de *taalgebruiksgrammatica* als presentatie van kennis van taal daarvoor moet hebben en uit welke activiteiten taalbeschouwing moet bestaan, kan uit de verschillende analyses en uit de voorbeelden van het MVT- en NT2-onderwijs worden afgeleid. De analyses van hoofdstuk 4 geven daardoor aanwijzingen voor de inhoud van het taalbeschouwingsonderwijs Nederlands en leveren zo een bijdrage aan het ontwikkelen van fundamenteën voor taalbeschouwing.

5 Taalbeschouwing in taalbeheersingsonderzoek

5.1 Inleiding

In het onderwijs Nederlands staat al enkele decennia het nut van de zinsgrammatica voor taalvaardigheid ter discussie, ook al besteden vrijwel alle taalmethodes aandacht aan zinsontleding (hoofdstuk 2). Een belangrijke oorzaak van de onzekerheid over de vraag of traditionele grammatica wel helpt bij het ontwikkelen van een goede taalvaardigheid, is het ontbreken van inzicht in de wijze waarop kennis van zinsstructuren bijdragen aan tekstvorming.

Met dit probleem hangen twee andere samen. Het eerste is de positie en invulling van de zinsgrammatica in taalonderwijs dat het taalgebruik centraal stelt en niet de taalsysteemkennis, en het tweede is het gebrek aan helderheid van het begrip communicatief onderwijs of taalvaardigheidsonderwijs. De sterke nadruk op de vaardigheidskant gaat daarbij soms ten koste van aandacht voor de ontwikkeling van taalkennis. De bespreking van recente methodes, *Taallijnen* (2.6.4) en *Zebra* (4.3.3.4), heeft zichtbaar gemaakt dat er een ontwikkeling gaande is, waarbij er een evenwichtige verdeling van aandacht gevonden wordt tussen kennis van taal en taalvaardigheid en tussen taalbeschouwing en reflectie op de uitvoering van taaltaken. Beide methodes bieden vormen van taalbeschouwing geïntegreerd met taalvaardigheid. De gesignaleerde aandacht voor de taalkant van vaardigheden in schoolmethodes heeft ontwikkelingen in het vakgebied van de taalbeheersing als achtergrond en daarom ga ik in dit hoofdstuk na wat het recente taalbeheersingsonderzoek bijdraagt aan de taalkundige fundering van taalbeschouwing.

Drie doelen

De tegenstelling in taalvaardigheidsmethodes tussen afwijzen van grammatica en het toch opnemen van traditionele grammatica, maakt het noodzakelijk na te gaan wat precies het grammaticaprobleem in het taalvaardigheidsonderwijs is (5.2) en welke plaats

taalbeschouwing in taalbeheersingsonderzoek inneemt. Taalbeheersingsonderzoek houdt zich bezig met mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid. Ik ga eerst na welk inzicht onderzoek op het gebied van mondelinge taalvaardigheid oplevert in taalgebruikskennis en taalbeschouwing (5.3) en daarna probeer ik aanwijzingen te vinden voor het oplossen van het grammaticaprobleem. Omdat het uiteindelijk gaat om de vraag welk nut taalkundige kennis heeft voor taalvaardigheid, stel ik grammaticale kennis gelijk aan de inhoud van de kenniscomponent van taalbeschouwing. Onderzoek naar schriftelijk taalgebruik levert bruikbare gegevens op (5.4).

Taalvaardigheid

Taalvaardigheid is het belangrijkste doel van het onderwijs Nederlands. Zo luidt de algemene doelstelling van de basisvorming (SLO 1996, 11):

Het onderwijs Nederlands is erop gericht dat leerlingen:

- taal zo effectief mogelijk als communicatiemiddel kunnen gebruiken in verschillende gebruikssituaties;
- taal receptief en productief, mondeling en schriftelijk kunnen gebruiken in informele en formele situaties;
- de gebruiksmogelijkheden van taal kunnen waarderen door gevoel te ontwikkelen voor effectieve communicatie en door plezier te beleven aan communicatieve situaties;
- strategieën kunnen hanteren om hun taal(gebruiks)kennis zo goed mogelijk in te zetten in uiteenlopende situaties;
- inzicht verwerven in de rol en het belang van taal voor maatschappelijk functioneren;
- vaardigheden en kennis op het terrein van het Nederlands verwerven met het oog op beslissingen over vervolgopleidingen, de latere beroepsuitoefening en maatschappelijk functioneren.

Ook in de tweede fase is taalvaardigheid het belangrijkste onderwijsdoel. Taalvaardig zijn betekent in veel publicaties het beheersen van uitvoeringstaken en de bekwaamheid daarover op metaniveau te reflecteren.¹ Onderwijs Nederlands is voor een groot deel taalvaardigheidsonderwijs (Wesdorp 1982).²

In 3.4.3 gaf ik aan dat taalvaardigheid een ambigu begrip is en ik maakte daarom onderscheid tussen taalvaardigheid en taalvaardigheid, een onderscheid dat terug te voeren is op Meuffels (1982). Taalvaardigheid als onderwijsdoel is typerend voor onderwijs-

1 Zoals o.a. blijkt uit het CVENrapport. De herziene examenprogramma's voor de tweede fase handhaven de uitgangspunten voor taalvaardigheid.

2 Wesdorp formuleert het iets anders, maar bedoelt hetzelfde: 'Moedertaalonderwijs is voor een groot deel taalbeheersingsonderwijs' (Wesdorp 1982, 22).

leersituaties. Een ontwikkelde taalvaardigheid is voor een belangrijk deel afhankelijk van brede taalkennis. In dit hoofdstuk ga ik ervan uit dat met het onderwijs in taalvaardigheid het doel taalvaardigheid is mede via het onderwijs in taalvaardigheid. Daarom blijf ik de term *taalvaardigheid* gebruiken.

De relatie tussen taalvaardigheid en taalbeschouwing: enkele vragen

Taalkundiggeoriënteerd onderwijs Nederlands (TON) heeft twee componenten, elk met een eigen doelstelling: taalbeschouwing en taalculturele vorming. De eerste heeft een taalintern doel: het ontwikkelen van taalgebruikskennis in dienst van de taalbeheersing. De tweede heeft een taalextern doel: het verwerven van taalculturele kennis ter verrijking van de culturele bagage (zie 3.3.1).

In hoofdstuk 5 gaat het om de plaats van taalbeschouwing in het taalbeheersingsonderzoek. De centrale vraag hierbij is: welke invulling moet taalbeschouwing hebben om als voorwaardelijke kennis voor taalvaardigheid te kunnen dienen?

Deze vraag veronderstelt het antwoord op twee deelvragen:

- 1 welke eisen stellen de deelgebieden van taalvaardigheid aan (onderwijs in) taalbeschouwing?
- 2 welke taalkennis is daarbij betrokken?

De deelantwoorden maken het mogelijk antwoord te geven op de vraag welke bijdrage dit hoofdstuk levert aan een taalkundige interpretatie van taalbeschouwing en aan de interpretatie van taalkennis.

Opzet van het hoofdstuk

Om de antwoorden op de deelvragen te formuleren maak ik gebruik van onderzoeksgegevens uit drie deelgebieden van de taalbeheersing. Het gaat om:

- onderzoek naar grammatica als mogelijke voorwaarde voor taalvaardigheid (5.2)
- onderzoek op het gebied van de gespreksanalyse (5.3)
- onderzoek naar processen van lezen en schrijven (5.4).

In 5.5 formuleer ik antwoorden op de vragen, vat samen en trek een conclusie.

5.2 Grammatica als voorwaarde voor taalvaardigheid

Is het grammaticaonderwijs een noodzakelijke voorwaarde voor het ontwikkelen van de taalvaardigheid van leerlingen? Deze vraag is tussen 1982 en 1991 enkele malen het onderwerp van empirisch onderzoek geweest.

5.2.1 Het nut van grammatica voor taalvaardigheid

Wie empirisch onderzoek wil doen naar de samenhang tussen grammatica en taalvaardigheid heeft een probleem: 'onderzoek naar de effecten van "het" grammaticaonderwijs op "de" taalvaardigheidsontwikkeling is (..) onmogelijk' (Wesdorp 1982, 38). Zijn conclusie is dat elke poging die relatie empirisch te onderzoeken zich zal moeten beperken tot een nauwkeurig afgebakende, beperkte vraagstelling.

Het kernprobleem bij het onderzoek naar de effecten van grammatica is volgens Wesdorp

'dat de relatie tussen traditioneel grammaticaonderwijs en taalvaardigheidsgroei niet gedefinieerd is (niet voldoende omschreven is) als niet aan de inhoud van dat grammaticaonderwijs concreet gestalte wordt gegeven' (o.c., 27-28).

Maar ook een bruikbare definitie van taalvaardigheidsonderwijs ontbreekt. Hoe gaan onderzoekers om met dit probleem?

Ongeveer gelijktijdig met Wesdorp hield Meuffels (1982a)³ zich met dezelfde problematiek bezig. In de eerste plaats onderzoekt hij het empirisch-methodologische probleem van theorievorming over taalvaardigheid⁴ en in de tweede plaats de houdbaarheid van de hypothese dat het traditionele grammaticaonderwijs (het ontleed- en woordbenoemingsonderwijs) de (schriftelijke) taalvaardigheid bevordert.⁵ Een vergelijkbaar onderzoek is het in 3.3.2.3 besproken onderzoek van Prevaes (1994). Meuffels concentreert zich op de relatie tussen traditionele grammatica en lezen. Het gebruik van de aangeleerde grammaticale kennis (ontleden en woordsoortbenoeming) stelt leerlingen voor cognitieve (het hanteren van de abstracte benoemingscategorieën), semantische (het gebruik van woordkennis) en relationele problemen (patroonvormingsproblemen) (Meuffels 1982b, 351). De hoge eisen die deze problemen aan leerlingen stellen, bemoeilijken transfer. In het algemeen kan er geen transfer van grammatica naar begrijpend lezen worden aangetoond, maar transfer van grammaticale kennis naar leesvaardigheid en spelling is niet uitgesloten. De leerling moet echter het nut van die kennis inzien en gelijkenis zien tussen het op te lossen grammaticale probleem en de kennis die hij heeft. Transfer is alleen mogelijk wanneer wordt aangegeven welke grammaticale inzichten van nut zijn bij de uitvoering van welke specifieke taak van de

3 Meuffels (1982b en 1983) beschrijft het onderzoek naar de relatie tussen grammatica en taalvaardigheid uit Meuffels (1982a). Het onderzoek is gericht op het gebruik van grammaticale kennis bij taaltaken op de basisschool.

4 Zo'n taalvaardigheidstheorie vooronderstelt in feite een theorie van het taalgebruik, maar die was in 1982 niet beschikbaar.

5 Meuffels onderzoekt in feite of de door de ACLO-M (1978) geponeerde stellingen over grammaticaonderwijs houdbaar zijn. Zijn onderzoek levert argumenten op voor een genuanceerd oordeel over het grammaticaonderwijs.

taalgebruiker (Meuffels 1982a, 157). Het onderzoek van Meuffels bevestigt dus de conclusie van Wesdorp (1982) met betrekking tot begrijpend lezen.

Uit Meuffels (1982a) kan worden afgeleid dat taalvaardigheid twee betekenissen heeft. De eerste is *taalvaardigheid*: de vaardigheid taaltaken efficiënt en effectief uit te voeren volgens de eisen van de genregebonden conventies. De tweede is *taalvaardigheid*, een begrip dat veel ruimer is en nauw verbonden is met het begrip 'taalbeheersing' (zie 3.4.3).

5.2.2 Grammatica in dienst van schriftelijke taalproductie

'Is grammaticaonderwijs in het voortgezet onderwijs nuttig voor het schrijfonderwijs?' is de vraag die Dirksen en Schuurs in een gezamenlijk onderzoek proberen te beantwoorden.⁶ Het onderzoek is uitgevoerd in drie fasen en wordt voorafgegaan door het verzamelen en analyseren van gegevens: zinsbouwfouten in verhalende en betogende opstellen van leerlingen tussen 11 en 14 jaar. De drie fasen zijn: het diagnostiseren van grammaticale fouten, het ontwikkelen van lesmateriaal en het uitvoeren van een experiment. Dirksen (1990) neemt het theoretische deel van het onderzoek voor zijn rekening; de bijdrage van Schuurs (1990) is toepassingsgericht.

5.2.3 Monitorgebruik: een theorie over taalproductie

Dirksen ontwikkelt een theorie over het schriftelijke taalproductieproces die op drie pijlers berust. Het taalkundige fundament is de generatieve taaltheorie (Chomsky 1965, 1981 en 1986). De beide cognitieve pijlers zijn bewuste aandacht voor de inhoud bij taalverwerking (Jackendoff 1983, 1987) en monitorgebruik bij spraakproductie (Levelt 1989=1995).

Het taalkundige kader bepaalt de aard van de fouten die Dirksen en Schuurs diagnostiseren: het zijn zinsbouwfouten, in te delen in vergissingen (A-fouten of accidents) en interactiefouten (I-fouten). Fouten als het weglaten van een woord, het herhalen van een woord, een verkeerde woordvolgorde⁷ of congruentiefouten zijn vergissingen die worden veroorzaakt door gebrek aan concentratie. Een betere controle (monitoring) tijdens het schrijven kan de fouten doen herkennen en verbeteren.

Belangrijker zijn de interactiefouten zoals het verkeerde gebruik van verwijzende woorden en voegwoorden en verkeerde samentrekkingen bij nevenschikking. Deze leveren voor de lezer een (syntactisch) terugvindbaarheidsprobleem op. Leerlingen moeten daarom leren bij het taalproductieproces rekening te houden met het perspectief

6 Verslagen van het onderzoek zijn te vinden in Dirksen (1990), Schuurs (1990) en in enkele artikelen die de auteurs alleen of in samenwerking met anderen schreven.

7 Het herhalen van een woord en een verkeerde woordvolgorde worden over het algemeen veroorzaakt door contaminaties

van de lezer. De te onderzoeken hypothese is dat grammaticaonderwijs leerlingen helpt de zinsbouwfouten achteraf te verbeteren en fouten te vermijden.

De auteurs noemen als specifieke taalbouwfouten:

- fouten in de verwijzing. Enkele voorbeelden:

- (1) Vader zei: 'Misschien zijn ze verdwaald en kunnen ze het aan niemand vragen' (het verwijst foutief naar niet genoemde NP *de weg*).⁸
- (2) 'Mijn auto wilde niet starten. Ik heb er wat benzine ingegoooid' (er verwijst naar een onderdeel van de auto: de benzinetank).
- (3) 'We gingen naar het hotel. Die man wees onze kamer' (de referent van *die man* is niet geïntroduceerd).

- fouten in het voegwoordgebruik. Een voorbeeld:

- (4) 'Als we wat aan hem vroegen, gaf hij meestal geen antwoord, totdat we in het dorp terugkwamen en hoorden dat de man doof was' (totdat suggereert een verkeerd verband doordat een stap in de redenering is weggelaten: toen we later in het dorp aankwamen. .)

- een verkeerde samentrekking:

- (5) 'De letters op de huizen kende hij niet en (hij) had ze nog nooit gezien' (het pronomen *hij* staat in de deelzinnen op een verschillende plaats).

Dirksen en Schuurs ontwikkelen voor het experimentele gedeelte van het onderzoek drie curricula: een grammaticaal instructieprogramma, een oefenprogramma en een revisieprogramma.

De conclusie van Dirksen is dat een in een schrijfcurriculum geïntegreerde grammatica waarschijnlijk de beste effecten heeft op de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid (1990, 245).

Beoordeling van Dirksen (1990)

De controle op het taalproductieproces door middel van de monitor en bewuste aandacht voor de inhoud vertoont overeenkomst met het in hoofdstuk 3 besproken concept taalvermogen. De monitor maakt het mogelijk bewust de boodschap te overdenken (op globaal conceptueel niveau), te formuleren (op linguïstisch, d.w.z. lokaal conceptueel niveau) en te controleren (op het niveau van het resultaat).⁹ Dirksen past de monitortheorie toe op het schrijfproces en verbindt zijn theorie met de indeling in vergissingen en interactiefouten (terugvindbaarheidsfouten). Een vergissing vindt plaats bij het

⁸ De verwijzing impliceert niet zozeer het antecedent *de weg* als wel de verbale groep: *de weg vragen* en doet een beroep op gedeelde situationele achtergrondkennis.

⁹ Vergelijk de theorie van Hagen in 3.4.2.2.

vormgeven van de boodschap, de interactiefouten zijn conceptuele fouten: de boodschap past niet in de discoursesituatie.

Het vermogen tot linguïstische introspectie van de taalgebruiker maakt het mogelijk met bewuste aandacht en controle uitingen te produceren. Daardoor kan men zich bewust worden van een fout in het productieproces. Dit mechanisme verklaart het vermogen van taalgebruikers achteraf fouten te herkennen en te verbeteren.

De grammatica die Schuurs en Dirksen op basis van de theorie ontwikkelen, heeft een chomskyaanse signatuur.¹⁰ De generatieve taaltheorie is echter gericht op algemene en abstracte eigenschappen van welgevormde zinnen en heeft door zijn abstract-cognitieve doelstelling het concrete taalgebruik nauwelijks iets te bieden. Een gevolg van het gekozen taalkundige kader is dat aandacht voor de context en situatie ontbreken en de fouten in de opstellen uitsluitend als syntactische problemen van zinnen worden opgevat. De verwijzing in voorbeeld 2 kan binnen een meer semantische benadering gezien worden als een associatieve verwijzing binnen een voorondersteld domein in de werkelijkheid. De verwijzing die man in voorbeeld 3 kan worden verbeterd door een specifiekere verwijzing te gebruiken, bijvoorbeeld *de portier*. Ook de behandeling van samentrekkingen in Schuurs en Dirksen (1987) wijst erop dat uitsluitend naar het syntactische aspect van de gesignaleerde fouten wordt gekeken.

In zijn bespreking van Dirksen (1990) geeft Jansen (1992) aan dat het ingenomen standpunt over de grammaticaliteit van zinnen een aantal belangrijke vragen onbeantwoord laat.¹¹ De vraag bijvoorbeeld volgens welke norm een uiting een fout bevat. Behalve inherent linguïstische normen kunnen dat ook gebruiksconventies zijn en groepsgebonden normen. Taalgebruiksnormen zijn niet per definitie identiek met normen voor grammaticale welgevormdheid.

Verder wil Jansen aandacht voor de overeenkomsten en verschillen tussen spreken en schrijftaal en vraagt hij zich af welke taalkundige aspecten bij de schrijfdidactiek relevant zijn (anders dan de gesignaleerde fouten). Hij merkt ook op dat er bij de zogenaamde vergissingen (weglating, contaminaties, congruentie) een leerling baat kan hebben bij grammaticale training.

De opmerkingen van Jansen maken duidelijk dat een louter syntactische benadering van de taalkundige aspecten van schriftelijk productief taalgebruik voorbij gaat aan het belang van inzicht in spreektaal bij de beoordeling van schrijftaal en aan het belang van de context bij het beoordelen van geschreven uitingen. Wat ontbreekt is een theorie over het taalgebruik waarin de invloed van de situatie en de interactie op de vormgeving van uitingen is verwerkt.

¹⁰ Als voorbeeld diene U. Schuurs en A. Dirksen: *Cursus zinsbouw voor de brugklas*. Interne publicatie Instituut de Vooy, Utrecht, 1987.

¹¹ Een relevante opmerking van Jansen (1992) is dat het begrip *interactie* door Dirksen verkeerd wordt gebruikt: het zou moeten slaan op samenwerking van leerlingen met medeleerlingen bij het vinden en corrigeren van taalbouwfouten. In het door Dirksen bedoelde gebruik van *interactie* is er geen sprake van wederzijdse afstemming van schrijver en lezer.

5.2.4 Selectieve aandacht voor grammatica

De theorie van Dirksen over schriftelijke taalproductie wordt getoetst in een experimenteel onderzoek naar het effect van de zinsgrammatica op het schrijfonderwijs (Schuurs 1990).

Het begrip *grammatica* dat hier gebruikt wordt, is in twee opzichten selectief. In de eerste plaats concentreert het onderzoek zich op drie zinsbouwfouten en in de tweede plaats is de bedoelde grammatica een zinsstructuurgrammatica met een aan de generatieve taaltheorie ontleend begrippenapparaat.

In zijn onderzoek wil Schuurs antwoord te geven op drie vragen:

- 1 welke gebreken in de zinsbouw zijn kenmerkend voor teksten van leerlingen op brugklasniveau?
- 2 welke mogelijkheden zijn er om schrijfonderwijs in de brugklas op zinsniveau te richten op deze gebreken?
- 3 hoe effectief is probleemgericht schrijfonderwijs dat tot doel heeft deze problemen te reduceren?

Het onderzoek gaat uit van de vooronderstelling dat de drie zinsbouwfouten: verkeerd gebruik van verwijzende woorden, verkeerd voegwoordgebruik en fouten bij samentrekkingen, een negatief effect hebben op de begrijpelijkheid (het terugvindbaarheidsprobleem). In het experiment is er sprake van probleemgericht onderwijs, omdat leerlingen leren fouten te vinden en te verbeteren in de zinnen van hun opstellen.

Ter verantwoording van de drie experimentele cursussen:¹² een cursus grammaticale instructie, een oefenprogramma en een revisieprogramma, behandelt Schuurs drie soorten schrijfonderwijs: grammaticaonderwijs, zinscombinatieonderwijs en revisieonderwijs.

- 1 Grammatica als hulpmiddel bij het aanleren van formuleervaardigheid. Het traditionele grammaticaonderwijs is ongeschikt als middel tot vergroting van de formuleervaardigheid. Er wordt een specifiek instructieprogramma ontworpen om de aandacht van leerlingen expliciet op de bedoelde vormkenmerken te richten. Schuurs spreekt van *grammatica* als het schrijfonderwijs expliciete regelgeving bevat over hoe zinnen correct kunnen worden geformuleerd.
- 2 Zinscombinatieonderwijs als middel om verwijzingen, voegwoordgebruik en nevenschikking met samentrekking te leren hanteren. Zinscombinatie is een overwegend syntactische oefening om langere zinnen te produceren.¹³ Schuurs bespreekt voor- en nadelen van zinscombinatieonderwijs.¹⁴ Om drie redenen acht hij

¹² Schuurs en Dirksen (1987).

¹³ Zie 8.2.3 voor de discussie die Schuurs met Van Calcar voert over het nut van zinscombinatieonderwijs.

zinscombinatie een te beperkt middel om de genoemde aspecten van zinnen te oefenen. Ten eerste drukken lange zinnen niet per se een gedachte adequater uit dan korte. Ten tweede mag bij een zinsgerichte benadering niet uit het oog verloren worden dat zinnen onderdeel zijn van grotere gehelen (teksten). Ten slotte is grammaticale kennis slechts een onderdeel van het complex van deeltaalvaardigheden bij schrijven. Het aangeven van de plaats van grammatica binnen dat complex veronderstelt een theorie van het (schriftelijke) taalgebruik.

- 3 Revisieonderwijs houdt in dat leerlingen aan de hand van eigen ervaringen zinsbouwfouten verbeteren. In de cursus van Schuurs en Dirksen geeft de docent feedback: hij wijst de fouten aan, geeft uitleg over de aard en oorzaak van de fouten en reikt middelen aan ter verbetering. Revisie doet een belangrijk beroep op transfer (Le Loux-Schuringa 1991, 317).

De belangrijkste conclusie van Schuurs is dat voor de bestrijding van de drie typen zinsbouwfouten die brugklasleerlingen in teksten maken, revisieonderwijs het meest effectief is. 'Grammaticaonderwijs met een verbetering van de schrijfvaardigheid als doelstelling [is] op grond de resultaten van dit onderzoek niet te verdedigen' (Schuurs 1990, 192, Le Loux-Schuringa 1991, 318).

Beoordeling van Schuurs (1990)

Een bespreking van het werk van Schuurs is Van de Gein (1991b). Een belangrijk punt van kritiek is dat Schuurs alleen de eerste cursus als training in grammatica beschouwt, en de beide andere niet, terwijl die ook belangrijke grammaticale elementen bevatten. Dirksen beschouwt volgens haar terecht alle drie de cursussen als vormen van grammaticaonderwijs.

Het verschil in beoordeling door Dirksen en Schuurs van wat een grammaticale benadering wordt genoemd, kan samenhangen met het verschil in achtergrond van beiden. Dirksen is een (generatief) taalkundige en Schuurs is taalbeheerser. Dat verschil verklaart mogelijk ook waarom Schuurs meer aandacht heeft voor de rol van context en situatie bij het formuleren dan Dirksen. Verwijzingsfouten bijvoorbeeld zijn gebreken in tekst die eerder teruggaan op het ten onrechte als bekend veronderstellen van de concrete situatie dan op fouten in de zinsbouw (voorbeelden 1- 3 in 5.2.3). Ook verkeerd voegwoordgebruik kan soms tot deze oorzaak herleid worden (voorbeeld 4). Dirksen en Schuurs beoordelen de genoemde fouten als terugvindbaarheidsproblemen voor de lezer, die echter slechts in enkele gevallen berusten op zinsbouw. Het behandelen van onjuist gebruikte verwijzende woorden en voegwoorden heeft een ruimer beschrijvings- en verklaringskader nodig dan de zinsgrammatica biedt.

De traditionele grammatica (het ontleed- en woordbenoemingsonderwijs), noch de op de generatieve taaltheorie gebaseerde grammatica blijkt voor het schrijfonderwijs voldoende relevant te zijn. Is daarmee de kans verkeken dat een vorm van expliciete grammatica als hulpmiddel voor het schrijfonderwijs kan dienen? Deze vraag beantwoordt Van de Gein ontkennend.

5.2.5 Schrijfproducten verbeteren door oefening in zinnen bouwen

In 3.3.2.4 besprak ik het onderzoek dat Van de Gein (1991a) op basis van de methode *Grammatica in Balans*¹⁵ uitvoerde naar het effect van grammaticale kennis op de stelvaardigheid.

Van de Gein (1991a) beperkt zich net als Dirksen en Schuurs tot onderzoek naar het effect van training in zinsbouw op het schrijven van zinnen. Ook bij haar dient de generatieve taaltheorie aanvankelijk als linguïstisch kader. Eén van de vooronderstellingen die voortvloeien uit dat kader is dat zinnen geen natuurlijke taaleenheden zijn (Van de Gein 1991a, 3) en zelfs dat 'in natuurlijke taal de zin niet bestaat' (Van de Gein 1991b, 243).¹⁶

In latere publicaties blijkt Van de Gein vooral geïnteresseerd in het antwoord op de vraag in welke mate grammaticale kennis de stilistische (of retorische) aspecten van zinnen positief beïnvloedt en hoe leerlingen zinnen kunnen leren bouwen die aan retorische eisen voldoen. Hiermee verschuift het perspectief van de vraag: wel of geen grammatica naar de inhoud van grammaticaalonderwijs. Het belang van een zinsbouwgrammatica voor formuleervaardigheid is daarbij voorondersteld (Van de Gein 1992a en b).¹⁷ Bij het ontwikkelen van formuleervaardigheid gaat het om twee aspecten van zinnen: de natuurlijke ontwikkeling van het gevoel voor wat een zin is (het zinsbesef) en het construeren van volledig uitgebouwde zinspatronen in relatie tot de schrijffintentie en de context. In de basisschoolmethode *Zin in taal* komen haar denkbeelden tot hun recht.

5.2.6 Conclusie

De vraag of grammatica een positieve bijdrage levert aan taalvaardigheid, is niet zonder meer te beantwoorden. Onderzoekers na Wesdorp beperken zich tot deelonderwerpen van de grammatica (Dirksen en Schuurs) en tot specifieke vormen van grammaticale kennis (Dirksen, Schuurs en Van de Gein). Geselecteerde en welbewust ingezette grammaticale kennis kan bijdragen aan verbetering van begrip en lezen.

¹⁵ Onder redactie van M.K. van Dort-Slijper (1988-1990)

¹⁶ Een dergelijke uitspraak is een merkwaardige paradox in het kader van een taaltheorie die gesproken taal het primaat toekent, en is feitelijk onjuist

¹⁷ In deze publicaties beschrijft Van de Gein de grammatica in de experimentele leergang *Zinnen bouwen*. De cursus is bedoeld voor de hoogste groepen van het basisonderwijs

Revisieonderwijs en een met schrijfonderwijs verbonden vorm van zinsbouwonderwijs lijken een positieve invloed te hebben op leren schrijven. Beide veronderstellen bewuste aandacht (monitoring) voor de inhoud van de tekst en de vormgeving van de gedachten.

De monitorgedachte lijkt overeen te komen met de in 3.2.2 ontwikkelde visie op het taalvermogen. De monitor heeft echter een beperkte, controlerende taak, terwijl het taalvermogen een werking heeft die alle dimensies van het taalgebruik omvat. Ook de achterliggende denkkaders verschillen sterk. Jansen (1992) wijst er terecht op dat aan het door Dirksen en Schuurs gekozen linguïstische kader de taalgebruiksdimensie ontbreekt.

De conclusie van Van de Gein is dat training in schriftelijke taalvaardigheid een zinsbouwgrammatica vereist. Taal-inhoudelijke voorwaarden voor (schrijf)taalonderwijs zijn: uitgaan van het reële taalgebruik en bewuste aandacht voor de benoemvaardigheid. In de besproken onderzoeken wordt grammatica vooral met syntaxis geassocieerd.

Naast de vormgevingsaspecten van schriftelijk taalgebruik blijken inhoudelijke aspecten van groot belang. De referentiële, relationele en interactionele dimensies van het taalgebruik maken het noodzakelijk zinnen te beschouwen in het verband van hun tekstuele omgeving.

5.3 Gespreksanalyse

5.3.1 Inleiding

Conversatie, als fundamentele vorm van taalgebruik, is een belangrijk onderdeel van discourse. Discourse is de omvattende term voor alle vormen van communicatie door middel van woorden (tekst). Conversatie omvat zowel gesprekken in de dagelijkse omgang als gesprekken in formele, geïnstitutionaliseerde contexten. Empirisch onderzoek naar aspecten van gespreksvoering vat men samen onder de naam: *gespreksanalyse*.

Gesproken taal is bestudeerd door wetenschappers uit verschillende disciplines. De belangrijkste onderzoekskaders zijn de linguïstiek, de sociaal-culturele antropologie en de sociale psychologie. In de loop van de jaren zijn de onderzoeksmethoden steeds meer geïntegreerd geraakt en vertonen ook de resultaten van onderzoek steeds meer samenhang. Vervolgens ondernam men ook pogingen conversationeel taalgebruik theoretisch te funderen. Voorbeelden daarvan zijn Bax (1995), Hudson (1996), Clark (1997) en Th. Janssen (1997).

Gespreksanalyse is een belangrijk onderzoeksgebied geworden binnen de taalbeheersing, zij het dat de gebezigde benamingen nog steeds de herkomst van het gekozen perspectief op conversatie verraden (Ensink 1991, Mazeland 1992, Berenst 1994, Berenst en Van der Geest 1994, Koole en Mazeland 1997, Bax en Berenst 1993 en 2000). In de volgende paragrafen behandel ik gespreksanalyse gezien vanuit de verschillende

perspectieven met het doel na te gaan welke implicaties resultaten van het onderzoek hebben voor de inhoud van taalgebruikskennis en taalbeschouwing.

5.3.2 Onderzoek naar eigenschappen van gesprekken

In recent taalbeheersingsonderzoek streeft men naar het ontwikkelen van een algemene taalgebruikstheorie waarin (mondelinge) verbale interactie een belangrijke rol speelt (Bax en Berenst 1993 en 2000). Aan de basis van de analyses van verbale interactie liggen de taalfilosofische denkbeelden van o.a. Austin, Searle en Grice. De taalhandelingstheorie heeft de aandacht gevestigd op de functionele betekenissen van taaluitingen, die aanvankelijk los van de context bestudeerd werden.

Taaluitingen hebben op meer dan één manier betekenis en de wijze waarop men betekenissen vorm geeft en interpreteert laat zien dat inferentiestrategieën in de communicatie een dominerende rol spelen.¹⁸ Indirecte taalhandelingen, het gebruik van metaforen en metonymia, stilistische effecten van semantische of syntactische aard¹⁹ blijken niet alleen in dienst te staan van het uitdrukken van een versluierde bedoeling of van een beeldende zeggingskracht. Zij zijn ook het gevolg van de toepassing van socioculturele regels, zoals die zijn samengevat in de gezichtsorgtheorie²⁰ of de theorie over beleefdheidsstrategieën (Bax en Berenst 1993, 119). Het samenwerkingsbeginsel (Grice 1975) acht men zelfs ondergeschikt aan deze socioculturele regels.

Voor een goed inzicht in de verbale aspecten van conversatie is de analyse van interactiepatronen zelfs van groter belang gebleken dan de taalhandelingstheorie. Taalhandelingen leveren een bijdrage aan conversatie, maar de verscheidenheid van uitingvormen in conversatie is mede door het interactionele karakter van gesprekken omvattender dan de taalhandelingstheorie kan verantwoorden. Ook de keuzemogelijkheden die sprekers in de conversatie hebben om specifieke bedoelingen te uiten of socioculturele en stilistische effecten te bereiken, vallen buiten het bereik van de taalhandelingstheorie (Bax en Berenst 1993).

5.3.2.1 Linguistische pragmatiek

Onder het hoofd: *linguistische pragmatiek* bestudeert men de systematiek van de verbale interactie met het doel de basis te leggen voor een theorie over functioneel taalgebruik (Weijdemans e.a. 1982, 9).²¹

¹⁸ Inferentiestrategieën zijn manieren waarop men tegen de achtergrond van situatie en gedeelde achtergrondkennis informatie afleidt niet beschikbare (onvolledige) gegevens.

¹⁹ Bijvoorbeeld woordvolgordeverschijnselen

²⁰ Zie ook Th. Janssen. (1997, 98 e.v.).

²¹ Foolen (1993, 47) definieert linguistische pragmatiek als: ' [...] de bestudering van interpretatieve processen van precisering, verrijking en disambiguering die uitingen in het proces van taalgebruik ondergaan'. Deze definitie heeft betrekking op een (semantisch) deelgebied van het hier bedoelde onderzoeksterrein van de linguistische pragmatiek.

Een belangrijk en vroeg voorbeeld van de linguïstische pragmatiek zijn de functionele taalanalyses uit het onderzoek van Weijdemans e.a. (1982). Dit verkennende onderzoek naar de systematische linguïstische aspecten van mondelinge verbale interactie heeft als uitgangspunt dat elke vorm van taalgebruik een principieel interactioneel karakter heeft. In het onderzoek staan de patronen centraal die optreden in opeenvolgende beurten in conversatie.²² De analyses van de sequentievormen²³ en beurtwisselingen leveren inzicht op in de strategieën die sprekers toepassen om het verloop van een gesprek te sturen, in de rol van de socioculturele achtergrond van sprekers bij het kiezen van taalelementen (hè, hoezo, hoe zegt u?) en in de aspecten die gesprekken pragmatisch complex maken, zoals deixis (de verwijzing naar de context vanuit het perspectief van één van de gespreksdeelnemers). Als voorbeeld dient de pronominale aanpassing in dienst van perspectiefwisseling in een gegeven context. In een gesprek wisselt niet alleen het perspectief in het gebruik van persoonlijke voornaamwoorden (ik, jij en hij), maar gaat men ook over van individuele naar generieke aanduidingen van personen, zoals blijkt bij het gebruik van *men* in plaats van *wij* (Weijdemans e.a. 1982, hoofdstuk 8).²⁴

De linguïstisch-pragmatische analyse van conversatie wijst vooruit naar onderzoek in tekst- (of discourse-)linguïstiek. In de tekstlinguïstiek gaat het o.a. om vormen van samenhang op lokaal en tekstueel niveau en om het creatieve gebruik van indirectheid en stilistische variatie. De tekstlinguïstiek kan ook verklaringen bieden voor de onderlinge afstemming van verbaal en niet-verbaal uitgedrukte interpretaties in tekst.

5.3.2.2 Conversatieanalyse

Conversatieanalyse is van etnomethodologische oorsprong en is te karakteriseren als analytisch inductief onderzoek volgens de empirisch-analytische kwalitatieve methode.²⁵ Het onderzoek betreft 'het repertoire aan middelen dat taalgebruikers ten dienste staat om verbale contacten te leggen, in stand te houden en te beëindigen en om aan hun interactie betekenis te verlenen' (Bax en Berenst 1993, 124).²⁶

Er is sprake van een interactioneel uitgangspunt en men neemt aan dat de interpretatie van een uiting niet a priori vastligt, maar in een onderhandelingsproces tot stand komt op basis van de gesprekscontext en de achtergrondkennis van de gespreksdeelnemers.

22 Een beperking van het onderzoek is dat de non-verbale aspecten van conversatie buiten beschouwing blijven. De benadering van Dik c.s. sluit nauw aan bij de conversatieanalyse (zie 5.3 2.2).

23 Dat wil zeggen het patroon in de opeenvolgende beurten binnen een afgeronde gespreksseenheid. Vergelijk de uitleg van een move en een discourseact in 6 3 2.3.

24 Perspectiefwisseling bij het gebruik van deixis wordt ook besproken in 1.6.2 en in 7.4

25 Mazeland (1992, 5).

26 De grondlegger van de conversatieanalyse is H. Sacks (1992).

De verklaringen over de interpretaties van uitingen beperken zich tot de informatie die de lokale organisatie van verbale interactie verschaft: de bijeen behorende paren (bijvoorbeeld vraag-antwoordparen), de sequentiële structuur van beurtpatronen en de verbale middelen die gesprekspartners daarbij gebruiken. In recent conversationeel onderzoek ligt de nadruk op de taalkundige verklaring van de verbale middelen die de informatieoverdracht bewerkstelligen.

Enkele voorbeelden

In gesprekken benoemen mensen hun gespreksonderwerp in overeenstemming met het begrip dat zij van het onderwerp hebben. Verschillende personen vullen een begrip verschillend in, omdat ze een ander referentiekader hebben: ze categoriseren een bepaald begrip tegen de achtergrond van hun eigen referentiekader en dat bepaalt hun interpretatie van het met het begrip verbonden woord.

Gebruikmakend van recente lexicaal-semantische literatuur onderzoekt Mazeland (1994) hoe gesprekspartners in de loop van een onderhandelingsproces bereiken dat aan een uitdrukking een door allen aanvaarde betekenis (beter: interpretatie) wordt toegekend.

Als voorbeeld dient een discussie tussen medewerkers van een gemeentelijke dienst over de vraag wat het betekent dat een loket al dan niet open is als onder speciale omstandigheden de dienst niet via het loket bereikbaar is voor vragen (Mazeland 1994, 274). Voor de ene gesprekspartner betekent open dat het loket formeel geopend moet zijn voordat men mensen te woord staat, door een ander valt ook onder open: het aanwezig zijn van de ambtenaar en mensen te woord staan ondanks dat het loket formeel gesloten is (bijvoorbeeld als gevolg van een verbouwing). In de onderhandeling over open blijken de gesprekspartners de criteria te analyseren die ze gebruiken bij het benoemen van het bedoelde begrip.

Het kiezen van een passende uitdrukking voor een bedoeld begrip en het herstructureren van de interpretaties in de loop van een gesprek zijn semantisch-lexicaal van aard. Mazeland gebruikt voor zijn analyse een lexicaal-semantische betekenisstheorie die nauw aansluit bij de cognitieve theorie over de wijze waarop mensen de werkelijkheid om zich heen structureren en categoriseren. Deze theorie levert de middelen die inzicht mogelijk maken in het onderhandelingsproces en die inzicht opleveren in het bereikte resultaat.²⁷

Huisman (1994) sluit aan bij het onderzoek van Mazeland, maar concentreert zich op de wijze waarop mensen metaforen gebruiken om uit te drukken hoe zij de werkelijkheid beleven, begrijpen en benoemen.²⁸ De rol van metaforen in conversatie, in het

27 Het gehanteerde categoriebegrip leunt sterk op de prototypetheorie van Rosch (zie ook 3.4.2.2). De gebruikte bronnen zijn Cruse (1986) en Taylor (1995).

28 Lakoff en Johnson (1980) zijn een belangrijke bron voor Huisman (1994). Net als Mazeland (1994) sluit haar onderzoek nauw aan bij Taylor (1989, 2e druk 1995)

bijzonder in redeneringen, kan eveneens met behulp van dezelfde linguïstische betekenistheorie worden geanalyseerd en de functie en het effect van metaforen in het concrete taalgebruik kunnen daardoor nauwkeurig worden vastgesteld.

De betekenis van *maar* als middel om de relevantiestructuur in conversatie te markeren, is het onderwerp van Mazeland en Huysen (1997).²⁹ Maar kan zowel dienen om een beurt voort te zetten als om een onderwerp dat in een eerdere beurt van de huidige spreker aan de orde was, opnieuw onder de aandacht te brengen: men noemt dat het hernemend gebruik van *maar*. Door *maar* te gebruiken verbindt de spreker zijn beurt met de gesprekscontext en daardoor krijgt dit gebruik van *maar* een interactionele en gespreksorganiserende functie.

Indirecte manieren van zeggen zijn kenmerkend voor moeilijk bespreekbare onderwerpen, zoals die voorkomen in sommige typen arts-patiëntgesprekken (Houtkoop-Steenstra en Weijts 1994). Semantische strategieën als het niet uitdrukken van delicate begrippen, het gebruik van eufemismen, vage verwijzingen en personaliserende benoemen zijn kenmerken van zulke gesprekken.

En ander type gesprek tussen een medische professional en zijn patiënt beschrijft Bax, die onderzoekt welke strategieën een tandarts toepast die toestemming voor een behandeling vraagt (Bax 1997). De verzoekstrategieën zijn te karakteriseren in termen van indirecte linguïstische categorieën. Ze zijn contextgebonden, hebben een sterk versluisend effect en krijgen gemakkelijk een intimiderend karakter. Voorbeelden van zulke strategieën zijn: het gebruik van expliciete en elliptische vragen (*doen?*), het verzoek om bevestiging (*vind je ook niet?*), een beroep op voorwaarden (*die kies zou gevuld kunnen worden*), de communicatieve context en de strategie een patiënt zelf een conclusie uit premissen te laten afleiden (*er zit tandsteen, tandsteen is ontsierend, dus...*).

Bax karakteriseert de uitingen zowel vanuit het spreker- als vanuit het hoorderperspectief. Aspecten van het eerste perspectief zijn: uitgaan van de ik (*ik zou...*), formuleringen die betrokkenheid benadrukken of deskundigheid beklemtonen door het gebruik van motiverende, verzachtende of juist bevestigende partikels. Het hoorderperspectief krijgt bijvoorbeeld nadruk door het belang voor de patiënt te benadrukken of nadelen af te zwakken.

Conclusie

In de besproken voorbeelden vinden we aanwijzingen voor het belang van linguïstische categorieën voor conversatieanalytisch onderzoek. Betekenistheoretische kennis en in het bijzonder inzicht in de eigenschappen van semantische en pragmatische strate-

29 Zie de verwijzingen naar literatuur over *maar* in de bibliografie van dit artikel en Th. Janssen (1993a). Over de betekenis van *maar*, F. Riem Vis: 'De werkelijkheid van *maar*' in *Voortgang VII* (1986), 77-87.

30 Belangrijke informatie over semantische strategieën is ook te vinden in Van Cuilenburg, Scholten en Noomen (1991).

gieën in dienst van verschillende vormen van indirectheid zijn echter niet alleen van belang voor dit onderzoek, maar ook voor de onderwijspraktijk.³⁰

5.3.2.3 Interactionele sociolinguïstiek

Aan de interactionele sociolinguïstiek ligt sociocultureel onderzoek ten grondslag naar variabelen in het taalgedrag van mensen binnen communicatieve gemeenschappen. Daarnaast is er invloed van andere benaderingen van communicatie (Bax en Berenst 1993). In interactioneel-sociolinguïstisch onderzoek maakt men gebruik van kwantitatieve en kwalitatieve empirische gegevens. Uitgangspunt in dit onderzoek is dat externe sociale en culturele factoren mede het concrete taalgedrag bepalen. Tot de sociale factoren behoren groepsinterne variabelen als sexe, leeftijd en de plaats van een taalgebruiker in de groepshiërarchie. Tot de culturele variabelen behoren groepsgebonden normen en effecten van etniciteit.

Men probeert antwoord te vinden op twee soorten vragen. Vragen naar de invloed van de sociale en interculturele variabelen op het taalgedrag van sprekers en vragen naar het effect van psychosociale factoren (zoals bescherming van het zelfbeeld) en van intermenselijke verhoudingen op taalgebruiksgewoonten en conversatiegedrag.

Het eerder genoemde onderzoek van Houtkoop-Steenstra en Weijts (1994) en dat van Bax (1997) werpen vanuit een ander perspectief een helder licht op de bedoelde effecten.³¹

Conclusie

De onderzoeksresultaten bevestigen dat taalexterne factoren invloed uitoefenen op het taalgedrag van mensen. Het is nodig overwegend onbewuste factoren (zoals de invloed van sexe en leeftijd) te onderscheiden van factoren waar men zich bewust van moet zijn (zoals groepsgebonden normen bij interculturele interactie), omdat ze tot misverstanden in de communicatie kunnen leiden. Hoewel het in het algemeen erg moeilijk blijft om precies vast te stellen op welke wijze en in welke mate externe variabelen het taalgedrag in conversatie beïnvloeden, mag dat geen reden zijn om de niet-verbale aspecten van het taalgebruik te negeren.

5.3.2.4 Interactieanalyse

Interactieanalyse heeft een sociaal-psychologische herkomst. Het doel is de effectiviteit van conversationeel gedrag te meten in specifieke contexten, zoals in het onderwijs of in de gezondheidszorg (Bax en Berenst 1993, 132). In interactieanalyse tellen niet-ver-

31 Bax en Berenst (1993, 130) sommen een reeks onderzoeken op.

bale uitingvormen zoals stiltes, mimiek en gebaren mee en legt men verband tussen taaluitingen en de invloed van de taalexterne, situationele factoren van de conversatie. Daardoor is er, net als bij gespreksanalyses vanuit de interactioneel-sociolinguïstische invalshoek, aandacht voor impliciete vormen van taalgedrag.

Bax en Berenst (1993) noemen twee stromingen in de interactieanalyse:

- 1 onderzoek waarbij men de gedragsvormen bestudeert die taalgebruikers in de interactie vertonen;
- 2 onderzoek naar de effectiviteit van conversationeel taalgedrag aan de hand van criteria.

Uit de aandacht die taalhandelingen, het inferentieproces, interactionele zetten en stilistische keuzen krijgen, blijkt dat deze stroming aansluit bij de pragmatiek en de conversatieanalyse. De expliciete toepassingsgerichtheid onderscheidt de interactieanalyse van de andere benaderingen.

Conclusie

Interactieanalyse is gericht op meetbare eigenschappen van interactie in institutionele contexten, zoals in het onderwijs of in de gezondheidszorg. Doel van het onderzoek is het verbeteren van de resultaten van de communicatie. Interactieanalyse van het taalgedrag in instituties voegt aan de beide vorige benaderingen van gespreksanalyse de toepassingsgerichtheid toe.

5.3.3 Taalbeschouwing en taalgebruikswetenschap

De besproken varianten van inhoudelijke gespreksanalyse, de linguïstisch-pragmatische, de sociaal-cultureel antropologische en de sociaal-psychologische variant, overlappen elkaar in hun onderzoeksmethoden en resultaten.

De resultaten tonen de functie van indirectheid in zakelijk en creatief mondeling taalgebruik, ze tonen de functies van metoniemen en metaforen in het gewone taalgebruik, de verwevenheid van socioculturele normen met taalkeuzes en de lexicaal-semantische kwaliteit van interactie, zoals bleek bij de bespreking van het onderhandelen over de betekenis van woorden.

De toepassing van semantische en pragmatische strategieën in het taalverkeer vooronderstelt specifieke kennis van verbale en non-verbale middelen. De samenhang tussen deze middelen dient binnen een theoretisch linguïstisch kader verantwoord te worden.

Doordat de linguïstiek zich in de afgelopen halve eeuw hoofdzakelijk gericht heeft op theorievorming over het taalsysteem, werd het taalgebruik het onderzoeksterrein van de taalbeheersing. Veel recent taalbeheersingsonderzoek bestrijkt daardoor delen van het taalkundige onderzoeksgebied dat linguïsten hebben verwaarloosd.³²

In de inleiding van 5.3 noemde ik publicaties over de linguïstische kennis die het onderzoek naar mondeling taalgebruik heeft opgeleverd. Deze theorievorming behoort samen met de theorievorming op het gebied van schriftelijke taalvaardigheid tot de taalgebruikswetenschap (Th. Janssen 1994a).

Het vak taalbeheersing dat zich ontwikkeld in de richting van tekstwetenschap (Braet 2000a, 19) en de linguïstische taalgebruikswetenschap gaan in toenemende mate één interdisciplinair vakgebied vormen, een nieuw onderzoeksgebied waarin inhoudelijk georiënteerde taalbeheersing, tekstlinguïstiek en op taalgebruik georiënteerde taalkunde elkaar vooronderstellen. Dit vakgebied kan m.i. taalgebruikswetenschap in ruime zin genoemd worden.

Taalkundige bijdragen aan de taalgebruikswetenschap komen van de etno-linguïstiek, de cognitieve linguïstiek en de semantiek.³³ De taalgebruikswetenschap is een basis voor de fundamentele taalbeschouwing (hoofdstuk 7).

5.4 Onderzoek naar processen van lezen en schrijven

5.4.1 Inleiding

Het is een gegeven dat de taalontwikkeling van leerlingen in alle stadia van hun schoolse vorming sterk verweven is met schrijven en lezen. Ervaring met lezen en schrijven levert een belangrijke bijdrage aan de taalontwikkeling, maar omgekeerd is taalontwikkeling een belangrijke voorwaarde voor de lees- en schrijfvaardigheid.

Nadat jarenlang de productgerichte technische lees- en schrijfvaardigheid de aandacht van onderzoekers gevangen heeft gehouden, ligt in recente publicaties de nadruk op de conceptuele processen die aan lees- en schrijfvaardigheid ten grondslag liggen.³⁴ 'Het ultieme doel van schrijfvaardigheidsonderzoek is [...] het opstellen van een schrijfvaardigheidstheorie waarin processen, vaardigheden, hun onderlinge relaties en de relatie met productkenmerken elk een plaats hebben' (Van den Bergh en Meuffels 1994, 155).

In psycholinguïstische procesmodellen van schriftelijke taalverwerking gaat men ervan uit dat productie en verwerking in hoge mate parallel lopen. Een argument daar-

33 Taalgebruikswetenschap onderscheidt zich van toegepaste taalwetenschap door de primair inhoudelijk-theoretische oriëntatie op een afzonderlijke taal, bijvoorbeeld het Nederlands. Zie Verkuyl (2001) over de relatie tussen taalkunde en taalbeheersing.

34 Het belang van gecombineerd onderzoek naar lees- en schrijfprocessen en naar lees- en schrijfvaardigheid benadruken o.a. Rijlaarsdam en Sanders (1997, 223). Zie ook Rijlaarsdam e.a. (1996) en Schoonen e.a. (1998).

voor is dat bij reviseren de schrijver ook de lezer is (Van der Pool en Van Wijk 1995). Het lijkt daarom veelbelovend psycholinguistisch schrijfonderzoek als uitgangspunt te nemen bij onderzoek naar de rol van taalkundige kennis bij lezen en schrijven. Mede omdat een groot deel van het schrijfvaardigheidsonderzoek naast theorievorming de bevordering van het schrijfonderwijs als doel heeft.

Braet, Schoonen en Sjoer (1994) is het verslag van onderzoek naar de praktijk van het schrijfonderwijs in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. De auteurs onderzochten welke criteria leerlingen, leraren en schrijfonderzoekers hanteren voor het schrijven van opstellen. De criteria, gepresenteerd in de vorm van adviezen aan leerlingen, betroffen de aanpak en het schrijfproduct.³⁵ Leerlingen en leraren blijken nadruk te leggen op indeling en spelling, traditioneel schoolse opsteleisen. Bij onderzoekers ligt het accent op herschrijven, publiekgerichtheid en stileren. Zij vinden tekstuele samenhang en de retorische kwaliteit van een tekst erg belangrijk. Braet e.a. constateren dat de onderzoekers blijkbaar vooronderstellen dat aan basisvoorwaarden als correct taalgebruik en correcte spelling vanzelfsprekend wordt voldaan.

In dit praktijkgerichte onderzoek blijkt bij alle betrokkenen een sterke preoccupatie met het schrijfproduct te bestaan. Taalkundige aspecten van de tekstsamenhang blijven tamelijk impliciet en voor leerlingen zijn vooral spelling, 'goede woordkeuze en correct gebouwde zinnen' taalkundig relevante eigenschappen van een tekst. De relatie met lezen wordt niet gelegd.

Hoewel het recente schrijfonderzoek overwegend procesgericht is, blijkt de invloed daarvan op het schrijfonderwijs in het voortgezet onderwijs³⁶ zeer beperkt (Braet en D. Janssen, 1993). De rol van taalkundige voorkennis bij het schrijven van een tekst komt nauwelijks uit de verf.

Een voorbeeld van onderzoek naar schrijfprocessen, waarin taalkundige aspecten van teksten een centrale positie innemen, is het Tilburgse onderzoeksproject van Van Wijk en anderen.³⁷ De onderzoeksresultaten geven daardoor inzicht in de linguïstische middelen die een rol spelen in de processen van lezen en schrijven.³⁸ In 5.4 beantwoord ik aan de hand van onderzoeksverslagen van de groep-Van Wijk de volgende twee vragen:

- 1 welke rol speelt kennis van taal bij schrijven en lezen?
- 2 welke eisen stelt de procesgerichte benadering van schriftelijke taalvaardigheid aan het onderwijs in taalkundige kennis?

35 Dit onderzoek was een vervolg op Schoonen en De Glopper (1986) en Braet, Moret, Schoonen en Sjoer (1993)

36 In 2001 blijkt dat echter in enkele taalmethodes radicaal veranderd te zijn

37 Ik maak gebruik van een reeks publicaties die verschenen tussen 1987 en 1999

38 In het onderzoek naar conceptuele schrijfprocessen en de ontwikkeling van deze processen werkt Van Wijk samen met T.J.M. Sanders en E. van der Pool. Ik spreek daarom van 'de groep-Van Wijk'. Voor een overzicht van het onderzoek naar schrijfvaardigheid en schrijfprocessen, zie Van den Bergh en Meuffels (2000).

Opzet

In 5.4.2 geef ik een overzicht van onderzoek naar schrijfprocessen en daarna volgt een uiteenzetting over het schrijfonderzoek van de groep-Van Wijk (5.4.3). Dit onderzoeksproject bestaat uit twee deelonderzoeken: de constructie van een onderzoeksinstrument (het PISA-project, 5.4.3.1- 5.4.3.2) en het gebruik ervan in een onderzoek naar de ontwikkeling van tekstkwaliteit bij scholieren (het TRACE-project, 5.4.3.3). In 5.4.3.4 bespreek ik het belang van het onderzoek voor inzicht in taalkennis en beantwoord daarmee beide vragen.

5.4.2 Schrijfprocessen

De belangstelling voor schrijfprocessen kreeg een sterke impuls door het cognitief-psychologische model dat Hayes en Flower ontwikkelden (o.a. Hayes en Flower 1980a en 1980b). Schrijven werd door hen opgevat als een via bewuste stappen bestuurbare probleemoplossingsstrategie. Hardop denken werd de methode om problemen van onervaren schrijvers op het spoor te komen en te helpen oplossen. Een belangrijk deel van het onderzoek naar schrijfprocessen heeft dit model als uitgangspunt.³⁹

Het model wordt ook bekritiseerd. De conclusie van onderzoekers als Van der Geest e.a. luidt dat er eerder sprake is van een model voor het bewust uitvoeren van retorische taken dan van een model voor cognitieve probleemoplossingsstrategieën (Van der Geest, Schellens en Van Waes 1992). D. Janssen en Schilperoord (1988) relativeren het denkbild dat schrijfprocessen een belangrijke rol spelen bij schrijfvaardigheid: de schrijftaak bepaalt volgens hen in hoge mate het schrijfgedrag.⁴⁰

Rijlaarsdam en Van den Bergh (1997) signaleren het verwaarlozen van de taakomgeving. Hun onderzoek betreft de relatie tussen de taakomgeving, het schrijfproces (plannen en formuleren) en tekstkwaliteit. De taakomgeving (de context of de tekst-tot-nu-toe) verandert in het schrijfproces. De kwaliteit van een tekst neemt toe naarmate de planningactiviteiten meer in het begin van het schrijfproces plaatsvinden.⁴¹

De groep-Van Wijk vernieuwt het onderzoek naar het schrijfproces door opvattingen uit verschillende disciplines te integreren. In afwijking van Hayes en Flower leggen de onderzoekers een relatie tussen het conceptuele proces en het product, de tekst. Een tweede verschil met Hayes en Flower betreft de kwaliteit van de expertbeheersing van de schrijfvaardigheid. Het model van Hayes en Flower (1980b) beschrijft in tegenstelling tot de pretentie ervan niet de werkwijze van de expert, maar de spontaan verworven

39 Hardop denken veronderstelt de beheersing van taal op het niveau van metataalgebruik. Voorbeelden van hardop denken als onderzoeksmethode zijn te vinden in Prevaes (1995), Van de Ven (1996). Zie 8.5.1-8.5.4 voor het gebruik van hardop denken als taalbeschouwingsmethode.

40 Voor een recente vergelijking van standpunten inzake schrijfvaardigheid, zie Van den Bergh en Meuffels (1993) en Braet (1995).

41 De planningfase in het schrijfproces bij Rijlaarsdam en Van den Bergh is vergelijkbaar met de conceptualiseerfase in het schrijfproces bij de groep-Van Wijk.

schrijfprocedure, terwijl de groep-Van Wijk in navolging van Bereiter en Scardamalia (1987) de ontwikkeling van de strategische expertvaardigheid beschrijft.⁴² Het is voor mijn onderzoek van cruciaal belang dat dit psycholinguïstisch georiënteerde onderzoek geplaatst is in een tekstlinguïstisch kader, omdat daaruit aandacht voortvloeit voor de linguïstische middelen waarmee de tekst tot stand komt. Het onderzoek is verder van belang vanwege het ontwikkelingsperspectief en de bruikbaarheid van het analysemodel voor het onderwijs. Zowel voor het beoordelen van teksten van leerlingen als voor het leren reviseren is de aanpak bruikbaar die de groep-Van Wijk op grond van de resultaten van het onderzoek bepleit.

5.4.3 Een voorbeeld van schrijfonderzoek: het PISA-project

5.4.3.1 Tekstanalyse als onderzoeksinstrument

De groep-Van Wijk kiest voor het uitvoeren van schrijfonderzoek niet voor hardop denken als onderzoeksinstrument, maar voor tekstanalyse, omdat daardoor verband is te leggen tussen het schrijfproces en het -product. Van Wijk e.a. nemen als vertrekpunt de hypothese dat de nauwkeurige beschrijving van structurele eigenschappen van een (zakelijke) tekst sporen blootlegt van het schrijfproces, dat wil zeggen van de strategieën die de schrijver hanteert bij het selecteren en organiseren van informatie. De groep beschouwt een tekst als een hiërarchisch samenhangende reeks zinnen en laat de alineastructuur in de tekstopbouw buiten beschouwing. Het onderzoek bestaat uit twee fasen, PISA en TRACE genaamd. In de eerste fase ontwikkelt men een analyse-instrument (5.4.3.2) dat in de tweede fase wordt gebruikt in onderzoek naar tekstkwaliteit (5.4.3.3).

• Een karakteristiek van PISA

Het eerste deelonderzoeksproject heeft de naam PISA gekregen, een acroniem voor Procedurele Incrementele Structuur-Analyse.

Aan het ontwikkelen van het onderzoeksinstrument, een structuuranalyse, ligt de analyse ten grondslag van een corpus van verklarende teksten, die zijn geschreven door leerlingen tussen 10 en 18 jaar. Het werk van deze leerlingen vormt de empirische basis van de analysemethode. Het deelonderzoek is te karakteriseren als taalkundig-psychonomisch (Van Wijk 1989) en gaat uit van twee vooronderstellingen: dat taalgedrag de dynamiek van mentale processen weerspiegelt en dat taalgedrag onlosmakelijk verbonden is met kennis.

Het PISA-deelonderzoek bestaat weer uit enkele onderdelen. Eén ervan onderzoekt de vraag hoe de gevonden relatie tussen tekststructuur, aspecten van het taalgebruik

42 Zie verder 5.4.3.3. Renkema (1993, 5.1) vat de theorie van Bereiter en Scardamalia samen.

(signaalwoorden, interpunctie, spel- en taalfouten⁴³ en zelfcorrecties) en de gereconstrueerde mentale schrijfformen is te generaliseren. De conclusie van dit deelonderzoek is dat de beperkingen die methodologische eisen aan het onderzoek stellen, de mogelijke interpretaties van de beschikbare wereldkennis en woordbetekenissen te sterk inperken om generalisatie mogelijk te maken. Generalisatie is alleen mogelijk wanneer de resultaten van het onderzoek aangevuld worden met de resultaten uit on-line onderzoek zoals hardop denken en pauzemeting.⁴⁴ Een andere conclusie is dat bij het toemenen van de schrijfervaring, leerlingen beter de conventionele normen voor correct taalgebruik toepassen.

• Doelstellingen van PISA

PISA heeft drie doelstellingen: een methodologisch, een theoretisch en een praktisch doel.

Het methodologische doel is het ontwikkelen van een objectief, betrouwbaar en ecologisch valide instrument⁴⁵ voor tekstanalyse dat het mogelijk maakt tekstkwaliteit objectief te meten. De ecologische validiteit van de methode berust op begrensde woord- en werkelijkheidskennis en een beperking op de toegestane interpretatie van tekstgegevens: de interpretatie volgt uit strikt geformuleerde implicatieve regels. Het instrument is construct-valide doordat het beantwoordt aan vier eisen:

- de analyse is tekstgestuurd (de tekst levert de informatie);
- is expliciet (er wordt geen beroep gedaan op kennis en intuïtie van de analist);
- is procedureel (de analyse verloopt volgens formele als...dan-regels⁴⁶);
- en is incrementeel.⁴⁷

43 Voorbeelden van taalfouten zijn: congruentiefouten, het weglaten van elementen en verkeerd voegwoordgebruik. Vergelijk 5.2.2-5.2.4.

44 Voorbeelden van on-line onderzoek worden besproken in D. Janssen e.a. (1994), R. J. Laarsdam e.a. (1996), Schilperoord (1997) en R. J. Laarsdam en Van den Bergh (1997).

45 Met ecologische validiteit bedoelt men in het algemeen dat op controleerbare wijze rekening gehouden wordt met factoren die de gebruikscontext van taal bepalen, zoals achtergrondkennis en situationele factoren (o.a. Seuren 1990). Hier gaat het om de context binnen de tekst, de tekst voorzover ontwikkeld tot nu toe.

46 Dit zijn regels waarbij de als-component een verwachting wekt over een coherent vervolg in de dan-component: vraag-antwoord, doel-middel, oorzaak-gevolg, veronderstelling-bevestiging.

47 Het begrip *incrementeel* is bekend geworden door de technisch-theoretische uitwerking van het begrip door Kempen en Hoenkamp (1987). Daarbij worden de stukjes informatie één voor één geproduceerd zonder 'vooruit te kijken' (vgl. Schilperoord en Verhagen 1997). Met behulp van dit begrip wordt beschreven hoe een coherente reeks achter elkaar geformuleerde syntactische fragmenten een bijdrage levert aan de inhoud van een uiting. Het begrip is ontwikkeld voor spontaan mondeling taalgebruik, maar Van Wijk e.a. gebruiken het voor de ongereviseerde versie van een opstel. Zij passen het begrip bovendien toe op de volgorde van de deelzinnen in een tekst. Zie ook Levelt (1989=1995, 24).

Het *theoretische* doel van PISA is tweeledig:

- 1 het opsporen van patronen in de tekststructuur en van de wijze waarop de patronen linguïstisch vorm krijgen. Deze patronen kunnen leiden tot de identificatie van schrijfstrategieën en het eraan ten grondslag liggende schrijfplan;
- 2 het ontwikkelen van een theorie over tekstproductie en tekstverwerking via het ontwikkelen van een instrument voor het meten van tekstkwaliteit.

De doelen veronderstellen dat tekstanalyse leidt tot een objectieve norm voor tekstkwaliteit en dus tot objectivering van begrijpelijkheid, de centrale norm voor de kwaliteit van informerende teksten.

Het project heeft *twee praktische doelen*:

- 1 het eerste doel is het verbeteren van het taalonderwijs op drie punten: op het kiezen van leerdoelen, op het ondersteunen van leerprocessen en op het evalueren van leerresultaten. Deze doelen worden toegespitst op het vinden van objectieve beoordelingscriteria voor schrijfproducten en het ontwikkelen van richtlijnen voor begeleidde tekstrevisie;
- 2 het tweede doel, het ontwikkelen van een norm voor tekstkwaliteit, hangt hiermee nauw samen. Het cognitieve model voor de productie en verwerking van tekst waar men van uit gaat, maakt het mogelijk bij tekstrevisie de cognitieve en linguïstische overeenkomsten tussen lezen en schrijven te benutten.

• Theoretische achtergronden

In PISA zijn denkbeelden uit verschillende psycholinguïstische en tekstlinguïstische theorieën gecombineerd tot een omvattend kader voor enkele deelonderzoeken. De denkbeelden betreffen o.a. het gebruik van cognitieve modellen voor de productie en verwerking van teksten, het verklaren van syntactische verschijnselen uit regelmatigheden in de tekststructuur en het vaststellen van de communicatieve doelen van de schrijver.⁴⁸

Psycholinguïstische achtergronden van het schrijfonderzoek

De grondgedachte is dat in een tekst sporen van het schrijfproces zijn terug te vinden. Dat schrijfproces bestaat uit drie deelprocessen: conceptualiseren, formuleren en noteren (Levelt 1989=1995). In het taalgebruikersmodel van Levelt heeft elk van deze processen zijn eigen verwerkingsmodule en worden de processen in elke verwerkingsfase

48 Bronnen zijn o.a. Van Dijk en Kintsch (1983), Thompson (1985), Bereiter en Scardamalia (1987), Polanyi (1988), Mann en Thompson (1988) en Levelt (1989=1995).

gecontroleerd door de monitor.⁴⁹ De output van de notatiefase correspondeert met de spelling en de opmaak van een tekst, de formuleerfase heeft betrekking op woordkeuze en zinsbouw. In de conceptualiseerfase genereert de schrijver zijn tekstdoel en selecteert en organiseert hij zijn informatie op twee niveaus: op het niveau van de globale structurering van de inhoud (de macroplanning) en op het niveau van de propositionele inhoud van de uitingen van de tekst (de microplanning). Met het conceptualiseerproces corresponderen inhoudelijke en structurele tekstkenmerken.

Het conceptualiseerproces van beginnende schrijvers is oppervlakkiger dan dat van ervaren schrijvers (experts). De schrijvers verschillen in hoeveelheid tegelijk verwerkte gegevens en in de complexiteit van de uitgevoerde processen. Bereiter en Scardamalia (1987) noemen dit verschil in schrijfkwaliteit: *knowledge-telling* tegenover *knowledge-transforming*.

De beginner roept gegevens op uit zijn geheugen en geeft zijn beschrijving in de volgorde waarin de informatie te voorschijn komt (directe taakuitvoering, de *en-toen-en-toen-presentatie van gegevens*, associatief schrijven genoemd). De expert ziet de schrijftaak als een probleem, leidt er doelen of intenties uit af en bedenkt een verwerkings- en een presentatiestrategie zowel voor de selectie als voor de organisatie van zijn tekst (strategisch schrijven genoemd). In tegenstelling tot de 'platte' tekst van de beginner is zijn tekst hiërarchisch en relationeel 'diep'. De hoofdlijn van de tekst wordt afgewisseld met lokale uitwerkingen.

Teksttheoretische achtergronden van het schrijfonderzoek

Een reeks zinnen geldt als een tekst wanneer de zinnen structurele en thematische (of referentiele) samenhang vertonen. In het algemeen heeft een tekst bovendien een interactionele intentie (de taalhandelingsfunctie) en een verwijzingsfunctie: de tekst heeft betrekking op een samenhangend deel van de werkelijkheid (een domein).

In de cognitiefgeoriënteerde tekstlinguïstiek benadert men zinnen vanuit de tekst of liever gezegd vanuit discourse, het geheel van uitingen dat een afgeronde gesproken of geschreven communicatieve eenheid vormt.⁵⁰ In het schrijfonderzoek beperkt men zich vanzelfsprekend tot geschreven teksten.

Vier aspecten

Een tekst heeft vier aspecten: het aspect van de tekstopbouw,⁵¹ het aspect van de informatiestructuur, het grammaticale (vorm-)aspect en het verzorgingsaspect. Met de be-

49 Het begrip *monitor* werd eerder genoemd in 3.4.2.1 en in 5.2.3.

50 Voor een omvattender betekenis van *discourse*, zie Koefoed (1993, 1). Een veel gebruikte samenvatting van denkbeelden over *discourse* is Van Dijk en Kintsch (1983). Zie ook hoofdstuk 6 3.3 1.

51 Tekstopbouw is hier gedacht vanuit de opeenvolging van zinnen (tekstelementen). De rol van alineaopbouw in de globale tekststructuur blijft buiten beschouwing, evenals het idee van de tekst als samenstel van functionele teksteenheden.

spreking van deze vier aspecten verantwoord ik de belangrijkste teksttheoretische uitgangspunten van het analysemodel.

1 De hiërarchische en relationele structuur van een tekst

Vanuit een cognitief-linguistisch standpunt bezien, is de samenhang in een tekst te karakteriseren als een hiërarchische en een relationele structuur. De hiërarchische structuur is het samenstel van tekstelementen en de relationele structuur is het netwerk van logische verbindingen in de tekst.⁵² Een tekst vertoont op beide niveaus coherentie:⁵³ op dat van de hiërarchische en op dat van de relationele structuur. Deze 'dubbele' structuur weerspiegelt de coherentie van de mentale structuur die door de conceptuele module van het taalgebruikersmodel geproduceerd wordt. De coherentie volgt uit het plan van de schrijver: de beschrijving van een onderwerp op basis van verschillende discourschema's. Deze schema's worden ook wel scripts of scenario's genoemd. Ze drukken uit dat taalgebruikers kennis hebben van de wijze waarop mensen in zekere situaties handelen (het script) of van de volgorde waarin gebeurtenissen plegen te verlopen (het scenario). Het analysemodel van Van Wijk e.a. is op te vatten als de invulling van discourschema's.⁵⁴

De hiërarchische structuur heeft twee niveaus: het niveau van de hoofdlijn (het globale niveau) en het niveau van de nevenlijn (het lokale niveau). Drie discourschema's bepalen de hoofdlijn: het lijnstuk van het onderwerp (de topiclijn), het lijnstuk van de handelingen of gebeurtenissen en de kenmerklijn, waarin eigenschappen van een entiteit worden opgesomd. Lokale uitwerkingen (voorbeelden, condities, enzovoort) vormen de nevenlijnen.

De analyse van de hiërarchische structuur veronderstelt segmentering van de tekst op basis van syntactische beslissingen (zie het grammaticale aspect). Het hiërarchische schema heeft de vorm van een boomdiagram, dat op de plaats van de aanhechtingspunten een relationeel label krijgt. Voorbeelden van zulke labels zijn: *specificatie*, *situatie*, *conditie*, *oorzaak*, *oppositie*. Het netwerk van relaties vormt de relationele

52 De hiërarchische en de relationele structuur zijn in feite twee kanten van dezelfde samenhang.

53 In Van Wijk en Sanders (1987) wordt het begrip *coherentie* geïnterpreteerd als het netwerk van conceptuele relaties tussen zinnen van een tekst (tekstelementen). Deze relaties kunnen impliciet blijven of expliciet zijn uitgedrukt en spelen een rol op lokaal en op globaal tekstniveau. Coherentie is daarom een ruimer begrip dan het zuiver linguïstisch ingevulde begrip *cohesie* van Halliday & Hassan (1976), dat alleen rekening houdt met expliciet uitgedrukte lokale relaties.

54 Renkema (1993) bespreekt de begrippen *scenario*, *script*, *frame(work)* en *schema*. Een schema is de georganiseerde kennis over een stand van zaken of situatie in de werkelijkheid zoals die binnen een socioculturele groep ervaren wordt. De standaardgegevens van een situatie (bijvoorbeeld hoe het kopen van een boek verloopt, de 'ingredienten' van een bezoek aan de kermis) vormen een frame (kader) waarbinnen de personen, zaken en activiteiten van het gebeuren een eigen plaats hebben. Bij een scenario bekijkt men de stand van zaken vanuit de optiek van het verloop van de gebeurtenissen, en een script legt de nadruk op de rollen die deelnemers spelen.

structuur, die beschreven wordt in termen van coherentierelaties tussen de segmenten van een tekst.⁵⁵

2 De informatiestructuur

De informatiestructuur kan ook op twee niveaus geanalyseerd worden: op het niveau van de uiting of propositie⁵⁶ (de microstructuur) en op het niveau van de tekst als geheel (de macrostructuur). De macrostructuur heeft betrekking op twee soorten coherenties: de verbindingen tussen tekstelementen of tekstsegmenten (de retorische coherentie) en de wijze waarop concepten op elkaar betrokken zijn (de thematische coherentie). De retorische coherentie correleert met de relationele structuur en de thematische coherentie correleert met het betekenisnetwerk dat lexicale eenheden met elkaar vormen.⁵⁷ Het gaat daarbij o.a. om de wijze waarop concepten achtereenvolgens worden beschreven (benoemd) of aangeduid (het gebruik van verwijzende woorden), om de complexiteit van de benoeming (een eenduidig versus een uitgebreid omschreven begrip), om de manier waarop men de samenhang tussen begrippen of standen van zaken aangeeft en om de mate waarin voorkennis van de lezer wordt aangesproken (wat beschouwt de schrijver bij de lezer als bekend of wat presenteert hij als nieuwe informatie?).

De analyse van teksten op het niveau van de uiting levert inzicht in aspecten van de informatiestructuur van de tekst als geheel. De informatiestructuur van uitingen heeft daardoor gevolgen voor de begrijpelijkheid en aantrekkelijkheid van een tekst.

3 Het grammaticale aspect (d.w.z. het syntactische aspect of vormaspect)

Het grammaticale aspect speelt een rol bij de segmentering van teksten en heeft betekenis voor de aard van de verbindingen tussen segmenten.

De segmentering van een tekst berust op grammaticale beslissingen op basis van drie vooronderstellingen. De eerste is dat de tekst uitgangspunt is voor grammaticale beslissingen, de tweede dat een tekst bestaat uit tekstsegmenten (of tekstelementen) en de derde dat een segment (tekstelement) de formulering is van een stand van zaken zonder adverbiale en appositionele uitbreidingen. Ook uitbreiden-de betrekkelijke bijzinnen horen er niet bij.⁵⁸

55 Behalve Drop (1983, 1986) en Bereiter en Scardamalia (1987), zijn bronnen voor de onderscheiden typen relationele coherenties: Mann en Thompson (1988), Sanders, Spooren en Noordman (1993), Noordman en Maes (2000). Vgl. ook Pander Maat (1991) en Sanders (1991), die verschillend oordelen over de samenhang tussen semantische en pragmatische coherentie.

56 De propositie is de cognitieve representatie van de informatie in een zin (Van Dijk en Kintsch 1983).

57 Thematische coherentie heet daarom ook wel semantische coherentie (Redeker 1992, Th. Janssen, 1997) of referentiële coherentie (Noordman en Maes 2000).

58 De beslissing over deze verdeling in segmenten is terug te voeren op literatuur over psycholinguïstische en linguïstische discousemodellen (bijvoorbeeld Van Dijk en Kintsch 1983, Thompson (1985), Mann en Thompson (1988), Polanyi (1988) en Matthiessen en Thompson (1988)).

In de Engelstalige achtergrondliteratuur maakt men daarom onderscheid tussen *clause* en *sentence*, die ik vertaal met *zins(vorm)* en *complexe zin*. Een *zin* (een hoofdzin of een andere *zinsvorm*) is een tekstelement (een tekstsegment). De *complexe zin* is in het algemeen de (hoofd)zin gecombineerd met één of meer andere tekstelementen die *gegrammaticaliseerd is/zijn*, ondergebracht in het syntactisch 'losse' verband van de *complexe zin*.⁵⁹ Men noemt dat *clausecombining*. In de literatuur onderscheidt men twee soorten *clausecombining*, coördinatie en hypotaxis. Van Wijk e.a. gebruiken in plaats van hypotaxis, de term *subordinatie*, vergelijk 5.4.3.4, *Clausecombining*).

De segmentering die de groep-Van Wijk toepast, sluit aan bij publicaties als Halliday (1985) en Matthiessen en Thompson (1988), die *clausecombining* behandelen als *discourseverschijnsel*.⁶⁰

Thompson (1985) beargumenteert aan dat *clausecombining* een tekststructurele functie heeft. Ze onderzoekt de positie en interpretatie van doelbepalingen en concludeert dat het verschil in interpretatie van doelbepalingen in begin- respectievelijk eindpositie van *complexe zinnen* alleen begrepen kan worden als men uitgaat van een *discoursegrammatica*.⁶¹ Doelbepalingen in beginpositie noemen een probleem dat in het vervolg wordt opgelost. Het bereik van zo'n bepaling kan verschillende zinnen omvatten en heeft voornamelijk een *discourse-organisierende* rol. In eindpositie hebben zulke bepalingen een lokaal bereik: zij verschaffen een motivering voor de onmiddellijk voorafgaande (hoofd)zin. *Gegrammaticeerde tekstelementen* kunnen dus verschillende functies hebben: een *tekstorganisierende* en een *lokale functie*.

De segmenteringsbeslissingen in PISA zijn voor een belangrijk deel op deze gedachtegang gebaseerd. Bijzinnen die voorop staan (inclusief *als-* en *om te-*tekstelementen) worden beschouwd als een zelfstandig tekstsegment, of ze openen een *responselij*n.⁶²

4 Het verzorgingsaspect

Spelling, interpunctie en opmaak van een tekst behoren in het algemeen tot de uiterlijke verzorging of de presentatie van een tekst. Van Wijk en Sanders (1997) maken

59 Het verband is 'los' omdat er geen afhankelijkheidsrelatie bestaat tussen de *zin* (als tekstelement) en de ermee gecombineerde tekstsegmenten (tekstelementen).

60 Een belangrijke voorbereider van het concept 'clause combining' is Halliday (1985, hoofdstuk 7). Halliday noemt een *clausecomplex* een *grammaticaal begrip* en 'sentence' een onderdeel van een (geschreven) tekst. De term 'grammaticaliseren van tekstelementen' is afkomstig van Matthiessen en Thompson (1988).

61 Dat het verschil in functies van doelbepalingen van het type *om + infinitiefconstructie* in initiele positie respectievelijk in eindpositie vooral in geschreven taal een rol speelt, doet hier niet ter zake.

62 Om (*te*) + *infinitiefconstructies* worden beschouwd als tekstelementen. In Sanders en Van Wijk (1994) geven zulke voorop geplaatste tekstelementen voorgrondinformatie. Een *responselij*n is een nevenlijn waarin aanvullende informatie gegeven wordt.

aannemelijk dat het interpunctiepatroon gebaseerd kan zijn op conceptuele beslissingen (zie 5.4.3.2).

Samenvatting

In deze paragraaf geef ik aan wat de doelstellingen en de theoretische achtergronden zijn van het schrijfonderzoeksproject van de groep-Van Wijk. In dit project wordt een tekstanalysemodel (PISA) ontwikkeld dat fungeert als onderzoeksinstrument bij het zoeken naar objectieve criteria voor schrijfvaardigheid (TRACE). De opzet, resultaten en toepassingsmogelijkheden van PISA en TRACE bespreek ik in de twee volgende paragrafen.

5.4.3.2 Een model voor tekstanalyse

In de eerste fase van het PISA-onderzoek gaat het om 'het opsporen van patronen in de tekststructuur en van de wijze waarop de patronen linguïstisch vorm krijgen'. De uitkomst is een model voor tekstanalyse. Ik bespreek de opzet, het resultaat van dit deelonderzoek en de toepassingsmogelijkheden.

Aan PISA als instrument voor schrijfonderzoek wordt de eis gesteld dat het zowel descriptief adequaat is als cognitief aannemelijk. De methodologische betrouwbaarheid van PISA wordt gegarandeerd door sterke beperkingen op te leggen aan het gebruik van wereldkennis en woordbetekenissen⁶³ en door objectieve (in de tekst aanwijsbare) linguïstische tekstkenmerken te gebruiken bij het vaststellen van concrete structurele eigenschappen van teksten. De tekstanalyse bestaat uit twee stappen, de segmentering van een tekst in tekstelementen en het aangeven van de hiërarchische en structurele samenhang door middel van een boomdiagram.

De opzet

PISA begint met het aanbrengen van genummerde segmenten. Een tekst over Sinterklaas als voorbeeld:⁶⁴

- o Sinterklaas.....
- 1 Sinterklaas is een man die per boot
- 1a (zo'n ding wat op water is)
- 1 naar Holland komt met zwarte pieten,

63 Dat wil zeggen dat interpretaties controleerbaar moeten volgen uit de gepresenteerde tekstgegevens. De vraag hoeveel kennis van de wereld nodig is om het netwerk van betekenissen te interpreteren, is niet eenvoudig te beantwoorden.

64 De tekst en het schema zijn overgenomen uit Van Wijk en Sanders (1997). De transcripties van de verbeteringen in de tekst zijn weggelaten op twee voorbeelden van zelfcorrecties na in regel 10 en 14. Verbeteringen in de tekst hebben betrekking op interpunctie, opmaak, spel- en taalfouten en zelfcorrecties. Deze verbeteringen geven informatie over het conceptualiseer- en formuleerproces van de schrijver.

2 een zwarte piet is net zo als jou
3 want hij is ook zwart
4 en hij heeft ook een roe,
5 dat zijn allemaal takjes
6 Ook heeft hij een zak waar alles in kan
7a bijv als kinderen
7b (dat zijn kleine mensjes)
7a stout
7c (dat is niet leuk)
7a zijn,
7 dan kunnen zij erin
8 Maar nu zitten er cadeautjes in
9 Cadeautjes zijn: als ik bijv een banaan aan iemand geef.
10 Zwarte piet loopt met sinterklaas op de hui(s>)zen
11 (daar doen de mensen alles in)
12 en dan gooien ze wat in de schoorsteen
13 dat is een ding waar rook uit komt.
14 De kinderen zet(t)en hun schoen voor de schoorsteen
15 en zingen een liedje
16a Dan als ze uit bed komen
16b (een bed daar slaap je in)
16 dan zit er iets in hun schoen.
17 Sinterklaas heeft ook een boek
18 (dat is waar je nou in zit te kijken)
19 en daar staat in of je stout bent geweest
20 Op 5 december is Sinterklaas jarig
21 (5 december is een dag
22a en als je jarig bent
22 krijg je cadeautjes)
23 maar Sinterklaas geeft cadeautjes weg.
24 Dan doen de Zwarte pieten cadeautjes in een zak
25 en bonst dan op een deur
26 (een deur is iets dat voor huis staat)
27 en dan zetten ze cadeautje voor de deur
28 Dan neemt die daar woont ze mee
29a en als iedereen zijn cadeautje heeft
29 dan zegen ze dank u wel Sinterklaasje
30 Daar gaat Sinterklaas weer met zijn boot Spanje
31 Spanje is een land heel ver weg
32 De kinderen zijn dat meestal erg blij
33 (blij dat is erg leuk of aardig)

licht, op het niveau van woordkennis, de zinsbouw en zinsordening, de tekstinhoud en de tekstorganisatie.

Inhoudelijke of thematische inconsistenties zijn bijvoorbeeld dat opeenvolgende tekst-elementen geen directe of afleidbare relatie met elkaar hebben, verwijzingen niet kloppen of woordbetekenissen niet goed zijn gebruikt.⁶⁵

Tekststructurele of retorische inconsistenties zijn te vinden op plaatsen waar de verbinding tussen segmenten onderbroken wordt door de behandeling van een ander onderwerp. De beschrijving van wat Sinterklaas doet op 5 december wordt bijvoorbeeld onderbroken door een stukje over Zwarte Piet. In het weergegeven fragment van een schema begint met (1) een kenmerklijn (Sinterklaas), van (2) tot en met (9) onderbroken door de opsomming van kenmerken van Piet, (10) en (12) zijn delen van de actielijn; (14) en (15) zijn verbonden met (12), maar zijn een nieuw thematisch element, dat niet tot de actielijn behoort.

Resultaat

De toepassing van het analyseschema (segmentering, hiërarchische en relationele structuurtoekenning) maakt het mogelijk de mentale processen te reconstrueren die aan het schrijfproduct ten grondslag liggen: de schrijfstrategieën en het schrijfplan.

Een vervolgonderzoek bevestigt deze hypothese. In dit toetsingsonderzoek blijken in een tekst voorkomende fouten (spelling-, interpunctie- en taalfouten) informatie te geven over het schrijfplan.⁶⁶ Dergelijke fouten zijn niet zozeer gevolg van gebrekkige kennis van taalregels, maar tonen zwaktes in de beheersing van onderliggende processen.

Toepassingsmogelijkheden van PISA

PISA kan op verschillende manieren gebruikt worden. In de eerste plaats als instrument van het onderzoek naar de ontwikkeling van schrijfvvaardigheid. In de tweede plaats kan het dienen als hulpmiddel in het schrijfonderwijs. Veel voorkomende fouten in teksten: discontinuïteiten, het weglaten van stappen in de gedachtegang, een te vage of ambigu betekenis-toekenning, zijn met behulp van de tekstanalyse zichtbaar te maken. De analyse kan resulteren in een foutenanalyse, het uitgangspunt voor het herschrijven van de tekst.

5.4.3.3 TRACE:⁶⁷ een onderzoek naar tekstkwaliteit

In de tweede fase in het onderzoek, het TRACE-project, is het tekstanalysemodel het onderzoeksinstrument. Het onderzoek heeft tot doel inzicht te krijgen in de ontwikke-

65 Vergelijk de uitkomsten van het onderzoek van Dirksen en Schuurs in 5.2.2-5.2.4.

66 In het gegeven voorbeeld blijkt de schrijfster (12 jaar) op tekststructuur gebaseerde interpunctieconventies te hanteren. Zie ook 5.4.3.3.

67 TRACE: Text-based Reconstructions of Activities in the Conceptualization

ling van de schrijfvaardigheid en het resulteert in objectieve criteria voor het meten van tekstkwaliteit. De gevonden criteria maken het mogelijk de stadia waarin de schrijfvaardigheid zich ontwikkelt te verklaren.

PISA is toegepast op enkele teksten met een uiteenzettend karakter: o.a. *De werking van de telefoon* en *Het sinterklaasfeest*, en op beschrijvende teksten: o.a. *Mijn vader* en *Oome Harie*. Verder op het gebruik van pro- en contra-argumentatie en op een herschrijf-taak die neerkomt op clausecombinering. Samen toetsen de verschillende deelonderzoeken de hypothese dat de PISA-structuren de procedures aan het licht brengen die ten grondslag liggen aan mentale tekstrepresentaties.

Ik beschrijf het TRACE-onderzoek aan de hand van verslagen van drie deelonderzoeken. Het eerste deelonderzoek, gerapporteerd in Van der Pool (1994, 1997), beschrijft de ontwikkeling van een beginnende schrijver naar 'expert', het tweede beschrijft het regelsysteem dat de ontwikkeling objectiviseert en biedt een verklaring voor die ontwikkeling (Van Wijk 1995). Het derde maakt op basis van herschrijfpdrachten duidelijk hoe het niveau van schrijver samenhangt met tekstkwaliteit (Sanders en Van Wijk 1996 a en b).⁶⁸ Ik bespreek de opzet en resultaten van de drie deelonderzoeken en noem daarna de toepassingsmogelijkheden van TRACE.⁶⁹

Enkele vooronderstellingen van het TRACE-project

In TRACE ligt de nadruk op de conceptualiseerder uit het taalgebruikersmodel van Levelt en het TRACE-onderzoek beschrijft welke conceptuele processen aan tekstproductie ten grondslag liggen. In de centrale module van het taalgebruikersmodel ontwerpt de taalgebruiker zijn schrijfplan of verwerkt hij een tekst. In conceptueel opzicht putten schrijvers en lezers bij de productie en verwerking van tekst uit dezelfde reserves aan wereldkennis en linguïstische kennis. De processen die betrokken zijn bij het organiseren van schrijfplannen en bij het begrijpen van teksten, lopen daardoor in hoge mate parallel: de schrijver maakt een plan voor het georganiseerd weergeven van het thema dat hij wil behandelen en de lezer construeert een mentale representatie van het thema. Een essentiële eigenschap van de mentale representatie is samenhang (coherentie). Een coherente tekst is een begrijpelijke tekst. Omdat de tekst wordt beschouwd als de talige representatie van de coherentie, kan tekststructuur gezien worden als de invulling van de begrijpelijkheidsnorm. Deze gedachtegang maakt duidelijk dat een objectief instrument voor het bepalen van schrijfvaardigheid tegelijk een norm oplevert voor tekstkwaliteit.

⁶⁸ De publicaties die ik noem zijn representatief voor de genoemde onderwerpen, die echter ook in de verwante artikelen aan de orde komen.

⁶⁹ Mijn beschrijvingen geven deze (deel)onderzoeken sterk vereenvoudigd weer, omdat het mij gaat om de hoofdlijnen van de te behandelen (deel)onderzoeken

1 De ontwikkeling van de schrijfvaardigheid

Van der Pool (1994, 1997) rapporteert onderzoek naar de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid bij leerlingen van 10, 12 en 15 jaar. In hun tekst gaven zij antwoord op de vraag: Op wie zou je willen lijken? Twee tekstjes met de bijbehorende structuurschema's illustreren welke informatie de analyseschema's opleveren:⁷⁰

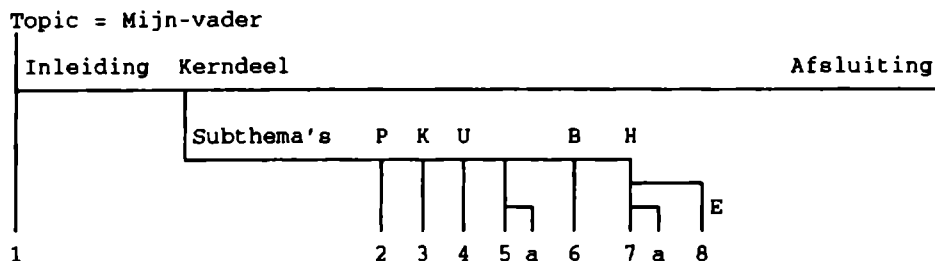
Voorbeeld 1: Mijn vader

- 1 Ik zou graag op mijn vader willen gelijken
- 2 Hij is 35 jaar oud
- 3 hij heeft een goed karakter
- 4 en hij is geweldig sterk
- 5 hij is niet te klein
- 5a maar ook niet te groot
- 6 hij is boer van 15 koeien en 1800 kippen, 15 varzen en 18 kalveren
- 7 In zijn vrije tijd
- 7a die hij bijna niet heeft
- 7 doet hij het liefst voetballen
- 8 maar ikzelf doe liever paardrijden

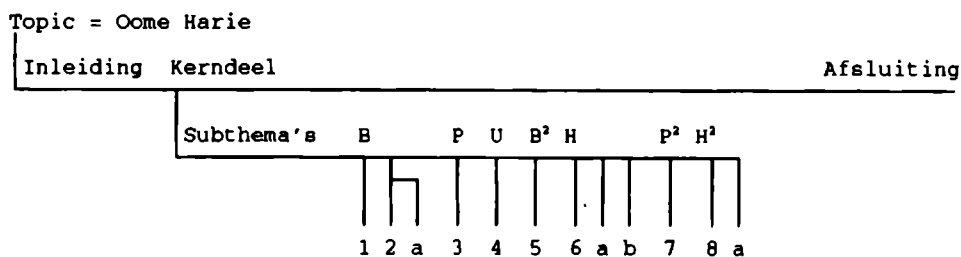
Voorbeeld 2: Oome Harie

- 1 Hij is leraar in Heervarebeek.
- 2 Hij leert kinderen leren
- 2a zoals rekenen, Taal, Geschiedenis, aardrijkskunde.
- 3 Hij is zoiets 40 jaar.
- 4 Hij ziet er met een pak uit en een witte bloes en zwarte schoenen, en gezond.
- 5 Kinderen leren.
- 6 Zondags Woensdag Nademiddig en Zaterdag Na de Middag gaat hij fietsen
- 6a schriften Na kijken
- 6b wandelen in de bossen.
- 7 Hij hekt Oome Harie
- 8 Zoms gaat hij naar tilburg kijken naar de familis
- 8a en ook winkels kijken zondags.

70 De basis voor deze artikelen is Van der Pool (1995). De gepresenteerde teksten zijn afkomstig van Van der Pool (1994, 204). Voorbeeld 1 is geschreven door een 12-jarige en voorbeeld 2 door een 10-jarige jongen. Spelfouten zijn overgenomen.



Figuur 5.2 Structuuranalyse van de eerste voorbeeldtekst



Figuur 5.3 Structuuranalyse van de tweede voorbeeldtekst

De schema's van deze teksten geven informatie over de globale structuur (wel of niet een inleiding), het aantal en de aard van de subthema's en de soort informatie (alleen opsommend of ook beoordelend).

Structuuranalyses van teksten, geschreven voor leerlingen van verschillende leeftijdsgroepen, laten op drie punten verschillen zien: op het punt van de inhoud, van het aantal subthema's en van de tekststructuur.

- De inhoud wordt gedifferentieerder (de teksten vertonen een toenemende afwisseling van beschrijven, het noemen van kenmerken en vertellen (het weergeven van gebeurtenissen) en reflectie (het beoordeling van de persoon of tekst);
- het aantal subthema's neemt toe;
- de globale tekststructuur (inleiding-middenstuk-afsluiting) en de thematische ordening van de informatie krijgen meer kwaliteit.

Deze ontwikkeling in tekstkwaliteit wijst erop dat de cognitieve vaardigheid met de leeftijd toeneemt.

2 Een regelsysteem en een verklaring voor de ontwikkeling van beginner naar expert⁷¹

De onderzoekers vragen zich af: welke strategieën past een schrijver toe en welke feiten verklaren de expertschrijfvaardigheid?

Met argumentaties als voorbeeld reconstrueren zij de procedures die aan de verschillende niveaus van schrijfvaardigheid ten grondslag liggen. Deze regelgestuurde procedures ontwikkelen zich door scholing.⁷²

In de conceptualiseerfase van tekstproductie genereert een schrijver het plan voor zijn tekst. De mentale activiteit leidt er in het ideale geval toe dat het schrijfplan op globaal en lokaal niveau coherent is en in overeenstemming is met de algemene kennis over het onderwerp.⁷³ De cognitieve inspanning die het schrijven kost, is te concretiseren in een hiërarchisch systeem van herschrijfgeregels. Uit dit regelsysteem worden vijf ontwikkelingsstadia afgeleid, die een nauwkeurige verantwoording geven van de graduele ontwikkeling die de schrijfcapaciteit in de loop van de tijd doormaakt.

De beginner past een selectieprocedure toe waarbij hij bestaande informatie uit het geheugen ophaalt, ordent en navertelt (knowledge-telling). De expert schakelt een reflectieprocedure in. Hij onderwerpt de selectie van informatie aan reflectie en de ordening van de gegevens aan een kritische beoordeling van de thematische en retorische relevantie en coherentie (knowledge-transforming). In de woorden van Bereiter en Scardamalia (1987).⁷⁴

'Extending the language-production system to make it function strategically, that is, with deliberate control over activities that used to go on unmonitored, is the second crucial step in acquiring competence in composing.'

Toegepast op argumentatieve vaardigheden betekent de ontwikkeling van associatieve naar strategische beheersing van schrijfvaardigheid het volgende. Een beginner formuleert een stelling, zoekt daar een enkel argument bij en werkt het argument eventueel lokaal uit. Hij maakt gebruik van bestaande cognitieve structuren, van zijn spontaan verworven schrijfprocedures. Zijn argumentatie bezit topiccoherentie en is lokaal coherent.

Een expertschrijfplan begint met een intentie (bedoeling). Hij overweegt zijn voor- en tegenargumenten en denkt na over zijn strategie: hoe hij het probleem kan oplossen (hoe hij zijn publiek zal overtuigen) en vervolgens denkt hij na over de procedu-

71 Bronnen voor dit gedeelte zijn Van Wijk (1995, 1999), Sanders en Van Wijk (1996 a en b, 1997) en Van der Pool (1997)

72 Van der Pool (1997) beschrijft de regelsystemen van de zich ontwikkelende beschrijfvaardigheid

73 Sanders en Van Wijk (1997) noemen dit laatste punt de niet-te-mager-eis. Het gaat om de voldoende invulling van het script of het scenario

74 Geciteerd naar Van Wijk (1995, 13)

re die hij moet volgen om de strategie effectief uit te voeren. Behalve een coherente topic bezit zijn argumentatie op globaal en lokaal niveau retorische en thematische coherentie. De argumentatie krijgt een probleemoplossingskwaliteit en tegelijk wordt zijn schrijfvaardigheidsbeheersing cognitief 'dieper' en veelzijdiger. Een geschoolde taalbeheerser vertoont deze kwaliteit.

Door de veelzijdiger en complexere strategieën van de expert komt de conceptuele structuur die hij genereert, zijn schrijfplan, ook veel beter overeen met de ideale tekst (de experttekst).

3 Herschrijven in dienst van tekstkwaliteit⁷⁵

TRACE maakt de ontwikkeling zichtbaar van een beginnende naar een 'deskundige' schrijver, dat is een schrijver wiens tekst voldoet aan 'academische vaardigheidseisen'. Eigenschappen van een expertschrijver zijn: het zelfstandig kunnen interpreteren en herordenen van de tekstgegevens, het zorgvuldig uitwerken van de handelingslijn of van pro- en contra-argumentatie, het kritische evalueren van de tekst voorafgaand aan het herschrijven. Op het niveau van de uitingen controleren experts de informatieve relevantie van tekstelementen en ze controleren de tekst op thematische samenhang. Ze vertonen kortom het vermogen tot reflecteren, evalueren, wisselen van perspectief, logisch redeneren en het op adequate wijze aanbrengen van retorische en thematische coherentie in de tekst. Expertgedrag ontwikkelt zich door ervaring en scholing van het denkvermogen.

De ontwikkeling van beginner naar expert wordt aangetoond aan de hand van een herschrijftaak. Bij experts blijkt een sterke neiging te bestaan:

'to formulate in a main clause content directly linked to the *action or property line*, and to formulate with each of these main clauses in one syntactic package all content subordinated to it in the mental representation' (Sanders en Van Wijk 1996b, 268).

Een belangrijke herschrijfstrategie van expertschrijvers is dus het 'in elkaar schuiven' van 'zinnen'. Zij passen met andere woorden clausecombining toe.

Een psycholinguïstische verklaring voor deze werkwijze is:

'Writers differ in their mental representations of the sentence combining text. As a result, they prepare different conceptual structures or preverbal messages (Levelt 1989, p. 73) as input for their formulating system. This change in input causes that different sets of syntactic procedures become activated, and different surface forms are generated' (Sanders en Van Wijk 1996b, 268).

⁷⁵ Ontleend aan Sanders en Van Wijk (1996a en b).

Resultaten

De PISA-analyse maakt het mogelijk op objectieve wijze de schrijfproducten van leerlingen van verschillende leeftijdscategorieën met elkaar te vergelijken, de verschillen tussen de teksten te benoemen en de ontwikkeling van de aan de tekstproductie ten grondslag liggende conceptuele processen op controleerbare wijze zichtbaar te maken.

De ontwikkeling van beginner tot expert verloopt via een proces waarbij het aantal informatieve eenheden dat tegelijkertijd kan worden verwerkt toeneemt, evenals de complexiteit van de cognitieve verwerking. Deze kwantitatieve en kwalitatieve conceptuele verandering is zichtbaar in de geproduceerde teksten.

Niet alle onderdelen van het conceptualiseerproces eisen evenveel aandacht. Uit Sanders en Van Wijk (1997) blijkt dat de verdeling van spel- en taalfouten en zelfcorrecties van leerlingen tamelijk systematisch correspondeert met de belasting die de schrijffplannen opleveren. De mate van bewuste aandacht (in termen van werklust) die nodig is bij de verschillende procedures verklaart voor een belangrijk deel de gemaakte spel- en taalfouten en de mate waarin spontane correcties worden aangebracht. De taal- en spellingfouten moeten daarom behandeld worden als eigenschappen van het schrijfproces en niet als fouten tegen taalregels.⁷⁶

Toepassingsmogelijkheden van TRACE

De praktische doelen van het PISA-project: het vinden van objectieve beoordelingscriteria voor schrijfproducten en het ontwikkelen van richtlijnen voor begeleide tekstrevisie, krijgen met de resultaten van TRACE belangrijke didactische implicaties. Het gepresenteerde cognitieve model biedt een verklaring voor gemaakte fouten en aanknopingspunten voor gerichte individuele revisie-instructies. Tot de veelvoorkomende fouten behoort een niet-evenwichtige verhouding tussen actie- en eigenschapslijn als gevolg van onvoldoende uitwerking van details of van een teveel aan details.

De duidelijke indicaties voor het bestaan van grote verschillen in de cognitieve kwaliteit van de schrijfvaardigheid en het aangetoonde belang van scholing, roepen de vraag op: welke scholing? Telkens wanneer het praktische belang van de resultaten van het PISA-project ter sprake komt, wijzen de auteurs uit de groep-Van Wijk op gebreken in veel van de gangbare benaderingen van het schijffonderwijs. Ze wijzen erop dat schrijfgedrag vaak beschreven wordt in termen van tekorten in vaardigheid of kennis of gebrek aan motivatie. Het is beter schijffonderwijs af te stemmen op het ontwikkelingsproces, dat verloopt als een coherente procedure volgens redelijke regels.⁷⁷ Dat wil zeggen dat het perspectief op schrijfgedrag moet worden omgekeerd.

⁷⁶ Zie voor details Sanders en Van Wijk (1997, 247) en 5.4.3.2. Vergelijk ook Rijlaarsdam en Van den Bergh (1997). Van den Bergh en Rijlaarsdam (1999) is een vollediger versie van het laatstgenoemde artikel.

⁷⁷ Van Wijk (1995, 11) citeert Bereiter en Scardamalia (1987, 24): 'writing behavior that has usually been attributed to deficiencies of skill or knowledge, faulty motivation, and the like, can be accounted for by a coherent procedure that runs according to reasonable rules'.

Schrijfdidactieken zijn er in overvloed. In sommige gevallen gaat de didactiek uit van een top-down benadering met overwegend aandacht voor de globale tekststructuur, in andere gevallen ligt de nadruk op het uitvoeren van stappenplannen (technische procedures), weer andere benaderingen richten zich op tekstdoel en publiekgerichtheid of men legt het accent op formuleerkwesties op zinsniveau.

De groep-Van Wijk pleit bij herhaling voor een integrale benadering die recht doet aan alle aspecten van de tekstproductie en voor het aanbieden van hulpmiddelen om het conceptuele proces flexibeler te laten verlopen. Leren strategisch in plaats van associatief te werken betekent dat het schrijfproces een grotere cognitieve kwaliteit krijgt. De aanpak van de groep-Van Wijk impliceert een twee-sporendidactiek: met aandacht voor de conceptuele aspecten van taalgebruiksstrategieën en aandacht voor leerstrategieën.

Praktische denkkaders die leerlingen dwingen hun schrijftaak te ervaren als een vorm van probleemoplossend handelen, bijvoorbeeld in de vorm van vragenclusters, kunnen hierbij een zinvol hulpmiddel zijn.⁷⁸

5.4.3.4 Het belang van het PISA-project voor inzicht in taalkennis

Het PISA-onderzoek leidt tot de aanbeveling in het taalonderwijs 'recht te doen aan alle aspecten van de conceptuele kant van de taalgebruiksstrategie', met name aan die aspecten die van belang zijn voor het schrijfonderwijs. PISA concentreert de aandacht op tekststructurele en cognitief-structurele aspecten en laat de taalkenniskant van de taalgebruiksstrategieën vrijwel onuitgewerkt.

In deze paragraaf ga ik na welke inzichten het schrijfonderzoek van de groep-Van Wijk oplevert voor de interpretatie van kennis van taal.

Ik bespreek achtereenvolgens wat de conceptuele processen bij lezen en schrijven aan taalkennis vragen, welk belang enkele psycholinguïstische aandachtspunten hebben voor inzicht in taalkennis en wat het belang voor inzicht in taalkennis is van enkele tekstlinguïstische aandachtspunten.

- **Lezen en schrijven, conceptualiseren en begrijpen**

Van der Pool en Van Wijk (1995) stellen dat de verwerking van lezen en schrijven voor een belangrijk deel overeenkomt. Het bedenken van het thema en de tekstorganisatie houdt bij het schrijfproces de conceptuele activiteiten reflecteren, selecteren en vormgeven in. De tegenhanger van het thema en van de tekstorganisatie bij begrijpen is het integreren van de informatie in de eigen achtergrondkennis, voorafgegaan door de conceptuele activiteiten inspecteren van de waargenomen gegevens en aanbrengen van samenhang in de binnengekomen informatiefragmenten.

⁷⁸ De uitwerking van de schrijfdidactiek in de methode Taallijnen sluit nauw aan bij deze aanbevelingen, zeker in de delen voor de tweede fase (zie 2.6.4).

Om praktische redenen stelt men in het onderzoek van de groep-Van Wijk kennis van woordbetekenissen en van kennis van de wereld⁷⁹ bij tekstproductie en -verwerking aan elkaar gelijk. De beperking die dat voor de interpretatiemogelijkheden van teksten oplevert, is een zwakte van het model. In werkelijkheid onderhouden woord- en wereldkennis een dynamische relatie met elkaar, maar zij zijn niet aan elkaar gelijk. Naarmate de schrijfvaardigheid een grotere kwaliteit krijgt, is de hoeveelheid en gedifferentieerdheid van de taalkennis die daarbij nodig is, minder goed te controleren.

Noordman (1983) beschrijft het nut van taalkennis voor het begrijpen van tekstinhoud in relatie tot voorkennis, contextuele kennis en de leestaak.⁸⁰ Het begrijpen van zinnen is op te vatten als een complexe interactie tussen linguïstische en psychologische factoren, gestuurd door de vraag wat de relevantie van de tekst voor de lezer kan zijn: hij selecteert uit de tekst wat voor hem betekenis heeft.⁸¹

De titel van een tekst geeft het thema aan dat verwachtingen over de inhoud activeert, omdat het thema een beroep doet op de voorstelling die de lezer al heeft van de samenhang tussen zaken in de werkelijkheid waarop het thema kan slaan. Verder heeft de lezer verwachtingen over de bouw en inhoud van uitingen op basis van de verwachtingen die de woorden (de werkwoorden in het bijzonder) wekken en over de middelen die gebruikt worden om samenhang tussen uitingen tot stand te brengen (noemende woorden, verwijzende woorden en relatiewoorden). Tenslotte heeft de (ervaren) lezer verwachtingen over de ordening van bekende en nieuwe informatie in de tekst.

Bij het formuleren van een boodschap plaatst de schrijver bepaalde gegevens op de voorgrond: dat wat meegedeeld wordt. Tegen de achtergrond van de context begrijpt de lezer meer dan er feitelijk gezegd wordt. Hij leidt de impliciete informatie (achtergrondinformatie) af uit zijn voorkennis of uit wat eerder is meegedeeld.⁸² Achtergrondinformatie kan niet ontkend worden: het is de informatie die als gegeven of waar beschouwd wordt. Dat naast expliciete voorkennis ook sociocultureel bepaalde vooronderstellingen bepalen wat achtergrondinformatie is, blijkt uit enkele experimenten

79 De wereldkennis wordt ingedeeld in declaratieve kennis (kennis omtrent feiten en entiteiten) en procedurele kennis (kennis over het verloop van gebeurtenissen en activiteiten). Deze indeling van wereldkennis is ontleend aan theorieën over scripts en scenario's, o.a. van Shank en Abelson (1977). Met name de procedurele kennis is gestructureerd volgens de logische wetten die de gebeurtenissen in de werkelijkheid regeren. Daardoor is de procedurele kennis in als-dan-schema's weer te geven. In de in 3.3.3 weergegeven opvatting van Van Gelderen heeft declaratieve kennis de interpretatie feitenkennis.

80 Zie ook Noordman en Vonk (1987). Een belangrijke bron voor inzicht in de psychologische processen die ten grondslag liggen aan lezen en begrip is Thomassen, Noordman en Eling (1991).

81 Als dit gegeven in het onderwijs te absoluut wordt toegepast, is het gevaar groot dat leerlingen de tekst als geheel niet leren overzien.

82 Behalve voor de relatie tussen lezen en schrijven gelden deze overwegingen ook voor de relatie tussen luisteren en spreken. De opvatting van deze auteurs sluit nauw aan bij Givóns begrippen. 'figure' versus 'ground' (Givón 1979, hoofdstuk 3). Figure is wat afwijkt van een homogene achtergrond (ground): een veld met rode tulpen is ground voor de ene gele tulp (figure) in dat veld, die daardoor opvalt. De begrippen voor- en achtergrond zijn op te vatten als conceptuele transposities van Givóns begrippen.

die Noordman beschrijft.⁸³ Persoonlijkheidseigenschappen bepalen van welke vooronderstellingen de lezer/luisteraar uitgaat bij het lezen of luisteren. De vorm waarin informatie wordt gepresenteerd, is belangrijk voor het bepalen van wat achtergrond- en wat voorgrondinformatie is en voor wat uit de informatie kan worden afgeleid.

Noordman geeft voorbeelden van negatieve uitingen, passieve constructies, zinnen met polaire begrippen zoals vergelijkingen en met voorwaardelijke voegwoorden die erop wijzen dat het verwerken van de inhoud van dergelijke constructies de interactie vooronderstelt tussen linguïstische en niet-linguïstische factoren.⁸⁴

De gegevens uit het onderzoek van Noordman⁸⁵ maken aannemelijk dat de conceptuele verwerking bij lezen is ingebed in een veel omvattender kader dan uit het schrijfonderzoek van de groep-Van Wijk is af te leiden. Het kader wordt gevormd door een complex geheel van linguïstische, psycholinguïstische en socioculturele factoren.

Het PISA-project levert een belangrijke bijdrage aan inzicht in de aard van bij schrijven vooronderstelde taalkennis. Voor de leesvaardigheid is deze taalkennis niet voldoende. Noordman (1983) levert belangrijke aanwijzingen op over de voorwaardelijke kennis van taal die voor leesvaardigheid noodzakelijk is. In de grammatica bijvoorbeeld moet rekening worden gehouden met de invloeden van niet-linguïstische factoren op de formulering van uitingen en uitingen moeten vanuit de context of situatie worden geïnterpreteerd.

• Enkele psycholinguïstische aandachtspunten

Het PISA-project levert enkele psycholinguïstische en tekstlinguïstische aandachtspunten op die van belang zijn voor een goed inzicht in taalkennis. Ik bespreek eerst de psycholinguïstische aandachtspunten en daarna de tekstlinguïstische.

De relatie tussen taal en denken

Het PISA-project legt de nadruk op de conceptuele aspecten van taalverwerking en in het project is het analysemodel gebaseerd op het sprekermodel van Levelt.⁸⁶ Dat gaat uit

83 Noordman (1983, 40) noemt in dit verband het volgende raadsel. Er zaten twee indianen op een hek: een grote en een kleine. De kleine was de zoon van de grote maar de grote was niet de vader van de kleine. Hoe zit dat? De oplossing: de grote indiaan was de moeder van de kleine, wordt niet snel gegeven, omdat men bij indiaan verwacht of veronderstelt dat het om een man gaat.

84 In het door de generatieve taaltheorie geïnspireerde psycholinguïstische onderzoek neemt men over het algemeen aan dat zinnen met een negatie, passieve zinnen en zinnen met polaire uitdrukkingen moeilijker te begrijpen zijn dan positieve zinnen, actieve zinnen en zinnen die geen vergelijking impliceren. Verder dat zinnen met eenvoudige voegwoorden (als, indien) sneller begrepen worden dan zinnen met cognitief lastiger voegwoorden (indien niet, alleen als, tenzij). Uit het besproken onderzoek blijkt echter dat de moeilijkheidsgraad van de zinnen afhangt van contextuele en andere niet-linguïstische factoren.

85 En in Noordman en Vonk (1987).

86 Ook het cognitieve model voor de productie en verwerking van (geschreven) tekst (Van der Pool en Van Wijk 1995) is voor een belangrijk deel gebaseerd op het taalgebruikersmodel van Levelt (1989=1995) dat het spreekproces behandelt in termen van zinsproductie en dat een toepassing is van taalsysteemdenken (zie ook Dijkstra en Kempen 1993, 15). Van der Pool en Van Wijk vervangen uitspreken door noteren.

van gescheiden modules: *conceptualiseren, formuleren en uitspreken/noteren*. De formulator is de 'taalmodule', die vanuit een lexicon aangevoerde taalelementen verwerkt tot grammaticaal en fonologisch gecodeerde interne spraak die vervolgens door de articulator tot uiting verwerkt wordt. Bij schriftelijke taalproductie is er sprake van een schrijfplan dat geformuleerd en genoteerd wordt. Het model gaat uit van de gangbare opvatting van het autonome taalsysteem.

In het PISA-project noemt men de activiteiten van de conceptualisator 'diep' en de talige activiteiten heten 'lage' of oppervlakte-activiteiten. Die gedachte correspondeert enerzijds met het Leveltmodel en anderzijds wekt zij herinneringen aan Vygotsky's theorie over de ontwikkeling van wat hij *verbaal denken* noemt. Op een diep niveau is er sprake van 'zuiver denken', op het oppervlakteniveau is de gedachte vormgegeven in een syntactisch geordende reeks woorden. Tussen het zuivere denken en de geconcipeerde uiting ligt een gebied van conceptuele activiteit waarin de gedachte in toenemende mate geverbaliseerd wordt (Vygotsky 1962). In de ontwikkeling van mensen raken taal en denken in de loop van de tijd steeds meer verstrengeld. Dat wil zeggen dat bij taal gebruiken de afstand tussen het zuivere denken en de geformuleerde, maar nog niet uitgesproken uiting steeds sneller wordt overbrugd.

Een vergelijkbare opvatting zien we bij de ontwikkelingspsycholoog Piaget. In de fase van het abstracte operationele denken heeft het denkvermogen steeds meer de steun van taal nodig om gedifferentieerde en complexe denkoperaties te kunnen uitvoeren.⁸⁷

Het PISA-onderzoek laat ook zien dat in de conceptuele fase taalelementen een rol spelen. Daarmee sluit het onderzoek aan bij de genoemde ontwikkelingspsychologen, maar deze aansluiting is strijdig met het Leveltmodel. Het lijkt erop dat in de praktijk de grens tussen conceptualisator en formulator minder absoluut is dan het theoretische model van Levelt suggereert, want als bijvoorbeeld interpunctie ook onder invloed van conceptuele beslissingen valt, moet deze scheiding gerelativeerd worden (zie ook Schilperoord en Verhagen 1997).

Is taal een zich vanzelf ontwikkelend en na enige ervaring geautomatiseerd instrument om gedachten te verwoorden of verloopt het verwoorden minder automatisch en moet men ervan uitgaan dat taal op conceptueel niveau een wezenlijke rol speelt? Als taal gebruiken inderdaad een automatisme zou zijn, zou de mens grotendeels in cliché's spreken. De aangehaalde ontwikkelingspsychologische theorieën en sommige uitkomsten van PISA wijzen in de richting van intensieve interactie van conceptuele en talige activiteiten. De formuleerfase is (in principe) eveneens conceptueel van aard.

De ontwikkeling van associatief naar strategisch schrijven betekent dat de conceptuele activiteiten: inhoudsvinding (selectie van inhoud), tekstorganisatie en formule-

87 Piaget onderscheidt vier fasen in de ontwikkeling van het denkvermogen: de sensomotorische fase (van 0-2 jaar), de pre-operationele fase (2-6 jaar), de fase van het concreet operationele denken (de basisschoolleeftijd) en de fase van het abstract operationele denken (vanaf 12 jaar).

ring, steeds beter onder controle komen van hogere denkfuncties die eveneens verbonden zijn met taal. Bij het scherper analyseren en kritischer beoordelen van de eigen tekst, komen de conceptuele activiteiten onder censuur van metatalige aandacht en activiteit.

Een aanvullend argument voor de interactie van taal en denkvermogens is te ontleenen aan de concrete taalgebruiksanalyses in Koefoed (1993), die het belangrijke begrip *taalvermogen* aannemelijk hebben gemaakt, de motor van het menselijk vermogen tot benoemen van gedachten en gevoelens (zie 3.2.2). Benoemen is een bewuste conceptuele activiteit die het mogelijk maakt voor één en dezelfde gedachte in verschillende gebruikssituaties uiteenlopende benoeringen te vinden variërend van een nauwkeurige omschrijving tot en met een kleurrijke metafoor. Deze conceptuele activiteit is bewust, dat wil zeggen ze wordt gecontroleerd, 'beschouwd' op bruikbaarheid. Ook bij taalbeschouwing is de grens tussen associatief en cognitief ('logisch') denken minder scherp dan soms wordt aangenomen.⁸⁸

De psycholinguïstische kant van tekstkwaliteit

Het doel van schrijfonderwijs is het bevorderen van de kwaliteit van teksten. Het belangrijkste praktische doel van het PISA-project is het zoeken naar een norm voor tekstkwaliteit. Tekstkwaliteit heeft een psycholinguïstische en een tekstlinguïstische dimensie. De tegenstelling tussen *knowledge-telling* en *knowledge-transforming* is illustratief voor de psycholinguïstische kant van tekstkwaliteit. *Knowledge-transforming* vertoont een cognitief aspect van tekstkwaliteit dat *knowledge-telling* nog mist. Het cognitieve aspect van tekstkwaliteit is het kunnen inzetten van het vermogen om vanuit een nieuw perspectief gegevens te ordenen, ze te integreren in bestaande kennis en achteraf kritisch de gevolgde werkwijze en het resultaat te controleren.

In 5.4.3.3 bleek dat expert-schrijvers bij het formuleren van hun tekst keuzemogelijkheden op het gebied van woordkeuze en zinsbouw overwegen en uitbuiten.⁸⁹ De verschillende strategieën van goede schrijvers wijzen erop dat het hanteren van taalkennis een bewuste, conceptuele activiteit is en dat ondersteunt de eerder gegeven argumenten voor de samenhang tussen conceptuele activiteiten en taalkennis.

⁸⁸ Zie over de verhouding tussen conceptuele en cognitieve activiteiten ook 3.3.3.2 en 3.4.2.2.

⁸⁹ Sanders en Van Wijk (1996b, 268) geven als voorbeeld de volgende varianten

1 They put the bauxite in tanks. Then the other substances form a mass. Then they remove it with filters
 2 They put the bauxite in tanks where the other substances form a mass. Then they remove it with filters
 3 They put the bauxite in tanks After the other substances have formed a mass, they remove it with filters.
 Deze variatiemogelijkheid bij het vormgeven van de inhoud wijst mijns inziens op een combinatie van metatalige conceptuele en cognitieve overwegingen bij het kiezen en invullen van een tekstkader. De uitingen worden niet los van de inhoudelijke samenhang geformuleerd.

• Enkele tekstlinguïstische aandachtspunten⁹⁰

Een betogende tekst heeft andere kwaliteiten dan een verhalende, en een informele brief verschilt van een formele. Hoewel tekstkwaliteit een relatief begrip is en ten dele afhankelijk van de eisen die de tekstsoort, het genre en de gebruikssituatie stellen, heeft tekstkwaliteit in alle gebruikssituaties enkele constante kenmerken. Hiervoor noemde ik enkele conceptuele en cognitieve kenmerken van tekstkwaliteit die relevant zijn voor het inzicht in taalkennis. De tekstlinguïstische kenmerken van tekstkwaliteit zijn daarvoor zeker zo belangrijk als de psycholinguïstische.

De tekstlinguïstische kant van tekstkwaliteit

In enkele publicaties plaatsen Van Wijk en Sanders de traditionele taalkundige aspecten van tekstkwaliteit die vallen onder taalverzorging: uiterlijke verzorging, spelling, correct woordgebruik en correcte zinsstructuren met inbegrip van het expliciete gebruik van verbindingswoorden⁹¹ tegenover hun benadering waarin tekstkwaliteit wordt gedefinieerd in termen van structurele, relationele en thematische coherentie.

In de traditionele benadering zijn de taalkundige eigenschappen van een tekst terug te voeren op het primaat van de zinsgrammatica, terwijl de tekstlinguïstische benadering een tekst- of discoursegrammatica veronderstelt die recht doet aan de functionele aspecten van een uiting tegen de achtergrond van de tekst. De kijk op de zin als syntactische vorm verandert daardoor. Voor de interpretatie van een uiting die de zinsvorm heeft, is immers de ordening van de informatie gekoppeld aan de opeenvolging van de zinselementen. De woordvolgorde in een uiting is afhankelijk van de plaats die de uiting in de tekst heeft. Een tekst- of discoursegrammatica kan aan deze feiten recht doen.

Retorica en retorische tekstkwaliteit

Sanders en Van Wijk spreken niet van taalverzorging, maar van *retorische tekstkwaliteit*. Dit begrip heeft wortels in de klassieke Oudheid. Tot het klassieke erfgoed behoort het trivium, een 'driedelige taalmodule' die bestaat uit de grammatica, de retorica en de dialectica. De grammatica beschrijft hoe zinnen gevormd worden, de retorica beschrijft de middelen om effectieve, doelgerichte en overtuigende teksten te produceren en de dialectica beschrijft de eisen die aan het logisch redeneren (argumentatie) gesteld worden.

De retorica krijgt vooral bekendheid als letterkundige stijl leer. Witstein (1969, 30) beschrijft de ontwikkeling van 'de dominantie van de poëzie door de retorica'. De

90 Voor een overzicht van de tekstlinguïstiek is Van Dijk en Kintsch (1983) nog steeds van belang. Zie bijvoorbeeld ook Renkema (1993) en Schiffman (1994). Een taalkundige discoursebenadering sluit aan bij het model Willems (zie 4.2.4 4) en bij ontwikkelingen in de functionele grammatica, zie hoofdstuk 6.3.3.

91 Voorbeelden van deze benadering zijn Steehouder (1992), D. Janssen (1992) en Braet (1990/91 en 1998/99).

inventaris van de traditionele stijlmiddelen bestaat uit een groot aantal mogelijke variaties op het gebied van woordkeuze en zinsbouw. Tot de bekendste stijlfiguren behoren metaforen en metoniemen. De gedachte wint steeds meer veld dat het overgrote deel van de stijlmiddelen ook voorkomt in de gewone spreek- en schrijftaal. Het zijn de middelen die een tekst aantrekkelijk en dus succesvol kunnen maken en handboeken over formuleren beschrijven deze middelen.⁹²

Een andere ontwikkeling is het gebruik van retorische middelen bij argumentatie.⁹³ De retorica geldt dan als het geheel van de middelen om de tegenpartij te overtuigen van iets of haar over te halen tot iets. Het gebruik van strategieën om ware bedoelingen te versluieren⁹⁴ hebben soms het gebruik van retorische effecten bij argumentatie in een slecht daglicht geplaatst. In recente publicaties over argumentatie raken retorische en dialectische tradities steeds meer met elkaar verbonden.⁹⁵

In de afgelopen decennia heeft het begrip *retorisch* een plaats gekregen in het taalvaardigheidsonderwijs. Braet (1995, 92) bijvoorbeeld wijst op drie retorische eisen die aan een tekst gesteld worden: *het verkrijgen van aandacht, begrip en aanvaarding*, die bij lezen corresponderen met aantrekkelijkheid, duidelijkheid en het herkennen van de poging om aanvaardbare informatie te verschaffen. De schrijver bereikt de retorische effecten door het op functionele wijze variëren op de grondpatronen van de zins- en tekstbouw.

Mann en Thompson (1988) construeren een retorische structuurtheorie (RST), een theorie om zakelijke teksten te beschrijven in termen van de relaties tussen tekstelementen. Het structuurmodel van de groep-Van Wijk is een variant op dit model.

In de besproken benaderingen is coherentie het centrale betekenisaspect in de interpretatie van retorische tekstkwaliteit. Een coherente tekst voldoet aan de retorische eisen van begrijpelijkheid, aantrekkelijkheid en aanvaardbaarheid voor de lezer. Daarmee is het begrip *retorisch* terug bij zijn oorspronkelijke tekstuele interpretatie én heeft het een *tekststructurele dimensie* gekregen door het werk van Mann en Thompson e.a.

Grammatica in een tekstlinguïstische interpretatie

De structurele coherentie, het hart van het analysemodel van PISA, is gebaseerd op belangrijke tekstlinguïstische denkbeelden over zinsvorming, die ik introduceerde onder het *grammaticale aspect* in 5.4.3.1. Hier wil ik de consequenties van deze denkbeelden

92 Voorbeelden zijn Van Hogen (1991), Verhoeven en Wekking (1991), Onrust, Verhagen en Doeve (1993) en Burger en De Jong (1997).

93 Aanvankelijk, en ook in de theorie die Van Eemeren en Grootendorst (1982) hebben ontwikkeld, sluit argumentatie aan bij de dialectica.

94 Zie ook de behandeling van *semantische strategieën* in Van Cuijlenburg, Scholten en Noomen (1991, hoofdstuk 5)

95 Een belangrijke bron voor informatie over deze ontwikkeling is Van Eemeren, Grootendorst, Snoeck Henkemans e.a (1996). Braet (1999) geeft een overzicht van de ontwikkeling en de toepassingsmogelijkheden van argumentatie ten behoeve van de tweede fase van het voortgezet onderwijs

voor het inzicht in taalkennis behandelen. De tekstlinguïstische benadering van uitingen heeft belangrijke gevolgen voor het inzicht in de taalkundige voorwaarden voor schrijven en lezen en in het bijzonder voor inzicht in de tekstgeoriënteerde taalkennis.

Uitgaan van de coherenties op structureel, relationeel en thematisch niveau vereist een ruimere invulling van het begrip *grammatica* dan de *zinsgrammatica* toelaat en een minder overheersende rol voor de formeel-syntactische eigenschappen van de zinsvorm. Omdat verbindings- en verwijzingswoorden door hun tekstuele functie in de uiting tot de voorwaardelijke taalkennis behoren, moeten zij ook in de *grammatica* voor het onderwijs passende aandacht krijgen. Om de thematische coherentie te kunnen doorzien, moeten de semantiek en de gebruikswaarde van de tekst de vertrekpunten zijn bij taalbouw en taalanalyse.⁹⁶

De stilistische effecten van interpretaties van woordbetekenissen (bijvoorbeeld door het gebruik van metaforen), de effecten van vormen van ontkenning en modaliteit op de kwaliteit van een boodschap, de interactionele en situationele effecten van tempusgebruik en van aspect en de wijze waarop nieuwe informatie wordt gepresenteerd, deze en andere eigenschappen van uitingen zijn alleen te interpreteren in een tekstkader. Hoe tekstuele effecten tot stand komen of geanalyseerd kunnen worden, is alleen verklaarbaar als we aannemen dat een aanzienlijk en gecompliceerd taalkennisbestand samenwerkt met taalbeschouwing, het meer of minder bewust omgaan met taalkennis in communicatieve situaties. Daarom is het wenselijk dat de *discoursegrammatica* voor het onderwijs gebaseerd is op inzicht in een taalkennisbestand dat meer omvat dan kennis van zinsvormen.

De *discoursegrammatica* zou het ook mogelijk moeten maken aandacht besteden aan het taalhandelingsaspect van teksten of delen van teksten door dit aspect in verband te brengen met de niet-linguïstische factoren die de communicatieve situatie beïnvloeden.

En in de derde plaats kunnen de fragmentarische uitdrukkingen, chunks, taalflarden en onafgemaakte zinnen die zo typerend zijn voor gesproken taal, een plaats krijgen in de *discoursegrammatica*.

Clausecombining, een tekstuele benadering van 'samengestelde zinnen'

Clausecombining, geïntroduceerd in 5.4.3.1, veronderstelt een andere kijk op de samenhang in de complexe of samengestelde zinnen dan in de traditionele *zinsgrammatica* gangbaar is. In de *zinsgrammatica* zijn adverbiale zinnen zinslementen, zinsdelen van de hoofd- of matrixzin.⁹⁷ Het perspectief van de tekst vereist een heroriënte-

96 Onder de gebruikswaarde van een tekst versta ik: de verbaal en niet-verbaal uitgedrukte weergave van de voorstelling van zaken die de spreker of schrijver geeft van het werkelijkheidsdomein waar de gepresenteerde tekst op betrokken is. De weergave weerspiegelt diens persoonlijke interpretatie van de omstandigheden in het domein en van het onderwerp.

97 Zoals het onderzoek van Kwee Tjoe Liong (1999b) laat zien.

ring op de relatie tussen hoofd- en bijzin. In een discoursegeoriënteerde grammatica is een tekst opgebouwd uit tekstelementen. De meest voorkomende tekstelementen zijn clausen of zinsvormen die een werkwoordschema als grondvorm hebben.⁹⁸ Er wordt daarbij geen principieel onderscheid gemaakt tussen hoofd- en bijzinsvormen, wel tussen de functies van deze zinsvormen.

In de benadering van de groep-Van Wijk bestaan er twee categorieën zinnen: zinnen met een actiewerkwoord en met een niet-actiewerkwoord. Een actiewerkwoord vormt een samenhangend basispatroon met van het werkwoord afhankelijke argumenten zoals een onderwerp en objecten (bij een transitief werkwoord, *geven*, bijvoorbeeld: *wij geven jou geen snoep*). Een niet-actiewerkwoord vormt een basispatroon met een eigenschapswoord(-groep), (bijvoorbeeld *verkouden*, in: *hij is verkouden*).⁹⁹ Adverbiale bijzinnen zijn niet afhankelijk van het werkwoord en horen daarom niet thuis in een basispatroon: het zijn zelfstandige tekstelementen. In 5.4.3.3 bleek dat de taalgebruiker de neiging heeft bij het construeren van een tekst adverbiale bijzinnen met de basiszin te combineren tot een complexe zin.

Sanders en Van Wijk (1996b, 268) gebruiken voor de met een hoofdzin gecombineerde adverbiale bijzin de term *ondergeschikte zin* (subordinated clause).

Deze term wordt echter in de literatuur over clausecombining gereserveerd voor deelzinnen die wel tot de basiszin behoren,¹⁰⁰ zoals in: (*de munt*) *die je me geeft (is geen euro maar een gulden)* en in: (*hij gelooft*) *dat we snel aan de euro gewend zullen zijn*.

Om dubbelzinnigheid te vermijden is het daarom beter de term *hypotaxis* te gebruiken voor het combineren van een zelfstandige zin met één of meer tekstelementen tot een complexe zin (sentence). Behalve adverbiale bijzinnen beschouwt men infinitief- en deelwoordconstructies, uitbreidende betrekkelijke bijzinnen en appositionele woordgroepen als tekstelementen.

Een tweede vorm van clausecombining is *coördinatie*, het verbinden van twee gelijkwaardige tekstelementen tot een complexe zin.¹⁰¹ Beide vormen van clausecombining noemt men *grammaticalisering*. De taalgebruiker benut deze mogelijkheid tot het combineren van tekstelementen om een zekere hiërarchie aan te brengen in de samenhang tussen tekstelementen.

Clausecombining heeft in het verleden aanleiding gegeven tot veel discussie doordat men het begrip interpreteerde vanuit de zinsgrammatica.¹⁰² Sanders en Van Wijk (1996b) plaatsen clausecombining in een psycholinguïstisch kader. Ze gebruiken het

98 Interessant is dat Chafe (1988) ook voor gesproken taal de clausestructuur beschouwt als basis voor elliptische uitdrukkingen (chunks)

99 Adverbiale bepalingen die niet de zinsvorm hebben, worden geacht een term of predikaat te nuanceren en behoren wel tot de hoofd- (of matrix-)zin

100 Zie bijvoorbeeld Matthiessen en Thompson (1988).

101 Nevenschikking wordt dan gebruikt voor het combineren van twee zinselementen

102 Zie bijvoorbeeld de bespreking van de nadelen van zinscombineren in 5.2.4 en de discussie van Van Calcar met Schuurs in 8.3.2.

begrip enerzijds als grondslag voor het tekstanalysemodel dat de conceptuele oorsprong van het schrijfsplan onthult en beschouwen het anderzijds als een belangrijke factor in de ontwikkeling tot expertschrijver.

Clausecombining heeft mijn inziens ook bestaansrecht vanuit het tekstlinguïstische perspectief.

Als men het conceptuele uitgangspunt voor tekstvorming aanvaardt, dient men ook het concept *discoursegrammatica* ernstig te nemen en moet het denkbeeld worden losgelaten dat de zinsvorm de basis van een tekst is. Het kleinste element van een tekst is de uiting en die kan minder of meer omvatten dan een zinsvorm. Tussen het conceptuele tekstplan en de lokale uitwerking ervan bestaat een wisselwerking.

In een *discoursegrammatica* moet een complexe zin worden opgevat als een combinatie van tekstelementen en dat vereist een andere visie op combineerbaarheid van elementen dan in de *zinsgrammatica* gangbaar is. Het combineren van tekstelementen mag niet verward worden met het aanvullen van een hoofdzin met een x-aantal bijwoordelijke bijzinnen. Het uitgaan van *discourse* heeft daarom consequenties voor de *grammatica* als beschrijving van patroonvorming in taal: clausecombining zal naast de beschrijving van de basiszin in de *grammatica* een eigen plaats behoren te krijgen.¹⁰³

Betekenisopvatting vanuit een tekstlinguïstisch standpunt

Inzicht in de thematische samenhang van een tekst doet veronderstellen dat aan de analyse een semantische theorie ten grondslag ligt. Welke betekenisopvatting hanteert de groep-Van Wijk? De woordbetekenis is ingeperkt tot de betekenis die precies past in de context van het beschreven werkelijkheidsgebied.¹⁰⁴ De nadruk ligt op samenhang: hoe vormen woorden een netwerk van betekenissen? Uit de verwijzing van de groep-Van Wijk naar Dowty (1979) maak ik op dat deze betekenisopvatting aansluit bij die van de formele semantiek waar de relatie tussen werkelijkheid en de referentiële functie van woorden centraal staat.¹⁰⁵ Dat blijkt ook uit het gelijkstellen van woordbetekenissen en wereldkennis. De onderzoekers zijn welbewust uitgegaan van een (te) beperkte betekenisopvatting, maar voor inzicht in woordkennis en in de mogelijke weergave ervan in een *discoursegrammatica* is een meer omvattende analyse van semantiek nodig, waarvoor ik verwijs naar de subparagrafen van 7.5.4.

• De consequenties van het PISA-project voor het taalonderwijs

Het tekstanalyse- en reconstructiemodel van PISA lijkt bruikbaar als basis voor de beoordeling van teksten en voor begeleid revisie-onderwijs. Het TRACE-onderzoek ver-

103 Het denkbeeld van de tekstgeoriënteerde *grammatica* sluit aan bij recente ontwikkelingen in de functionele *grammatica*. Zie hoofdstuk 6.3.3 Een bespreking van clausecombining vanuit een cognitief-linguïstisch standpunt is Verhagen (1996).

104 Bijvoorbeeld: tot het werkelijkheidsgebied van het sinterklaasfeest of van het gebruik van de telefoon

105 In Sanders en Van Wijk (1996a). Een andere mogelijkheid is dat woordbetekenis en begrip in de opvatting van Van Wijk e. a. samenvallen en dat deze eenheid verwijst naar het bedoelde in de werkelijkheid

sterkt de bruikbaarheid van deze onderwijstaken. Beide taken: tekstbeoordeling en tekstrevisie hebben een taalkenniscomponent, een taalbeschouwingscomponent en een cognitieve component. Deze taken komen in het onderwijs aan de orde nadat leerlingen schrijftaken hebben uitgevoerd.

Bij schrijven en bij lezen maken leerlingen gebruik hun kennis van de wereld, hun taalkennis en hun 'communicatieve' kennis. Deze drie conceptuele gebieden zijn nauw met elkaar verbonden en worden zowel bij schrijven als bij lezen aangesproken. De taalkennis die mensen inzetten bij lezen en schrijven heeft betrekking op taalgebruik op lokaal en op globaal tekstniveau. Het taalonderwijs heeft echter niet alleen te maken met schriftelijk maar ook met mondeling taalgebruik. Aangenomen mag worden dat het inzetten van taalkennis bij mondeling perceptief en productief taalgebruik een grote mate van parallelie vertoont met schriftelijk perceptief en productief taalgebruik.

De verwevenheid van het tekstuele met het lokale niveau betekent voor het taalonderwijs dat de discoursegrammatica (door mij taalgebruiksgrammatica genoemd) voor het onderwijs zowel de conceptuele basis van de tekst- en gespreksstructuur moet verantwoorden als de conceptuele basis van de lokale uitwerkingen. Verder moet de grammatica de invloed van niet-linguïstische factoren op het taalgebruik verdisconteren.

Een taalgebruiksgrammatica voor het onderwijs zal daarom een beschrijving moeten geven van het taalgebruiksproces dat de kennis en het gebruik van de kennis bij taalproductie weerspiegelt.

5.5 Samenvatting

Op verschillende gebieden van het taalbeheersingsonderzoek heb ik gezocht naar aanwijzingen voor een taalkundige interpretatie van taalbeschouwing en naar de inhoud van taalkennis.

Omdat het nut van de zinsgrammatica voor communicatiegericht taalonderwijs problematisch is, analyseer ik in 5.2 de resultaten van enkele projecten waarin men onderzoekt in hoeverre het beheersen van de zinsgrammatica bijdraagt aan taalvaardigheid. Ik beschrijf het onderzoek van Meuffels (1982), Dirksen en Schuurs (1990) en Van de Gein (1991). De conclusie van Meuffels is dat grammaticale kennis mogelijk van nut is voor leesvaardigheid en spelling, maar dat het abstractieniveau van de zinsgrammatica transfer naar schriftelijke taalvaardigheid in het algemeen belemmert.

Dirksen en Schuurs zoeken naar een oplossing voor drie veel voorkomende syntactische fouten in schriftelijk werk van leerlingen: verkeerd gebruik van verwijzende woorden, verkeerd voegwoordgebruik en foutieve samentrekkingen. Zij benoemen deze fouten als (syntactische) terugvindbaarheidsproblemen voor lezers. Onderzocht wordt welke van drie grammaticale cursussen het meest succesvol is voor het oplossen van de problemen: grammatica van een transformationeel-generatieve signatuur, zinscombinatieonderwijs en revisieonderwijs. De beide onderzoekers trekken verschillen-

de conclusies. Dirksen concludeert dat een in een schrijfcursus geïntegreerde grammatica waarschijnlijk leidt tot verbetering van de schrijfvaardigheid en Schuurs concludeert dat revisieonderwijs het meest effectief is.

Van de Gein gaat ervan uit dat grammatica voor het leren schrijven noodzakelijk is en haalbaar op voorwaarde dat het aangeboden lesmateriaal betrekking heeft op herkenbare en invoelbare situaties. Voor Van de Gein gaat het dus niet om wel of niet grammaticaonderwijs, maar om de vraag hoe dat onderwijs gegeven moet worden. Het onderzoek van Van de Gein levert als resultaat op dat voor de formuleervaardigheid zinsbouwonderwijs in combinatie met een schrijfdidactiek succesvol is.

De uitkomsten van 5.2 laten geen eenduidig antwoord toe op de vraag of de zinsgrammatica van belang is voor taalvaardigheid en wat dat belang dan is. In het basisonderwijs lijkt het leren formuleren baat te hebben bij zinsbouwonderwijs, mits de zinnen worden aangeboden in herkenbare contexten. Voor het voortgezet onderwijs zijn de uitkomsten dubieuzer. Een probleem is dat de zinsgrammatica taalsysteemkennis biedt en onderwijs in taalvaardigheid uitgaat van het taalgebruik. Deze tegenstelling komt o.a. aan het licht in de conclusies van Dirksen en Schuurs. Dirksen geeft prioriteit aan taalsysteemkennis en Schuurs aan taalgebruikskennis.

Speurend naar aanwijzingen van taalkundige aard in het onderzoek naar mondelinge taalvaardigheid, ben ik nagegaan wat in de verschillende benaderingen van mondelinge taalgebruik als relevante taalkennis wordt beschouwd (5.3).

De analyses leveren verschillende interessante gegevens op. De resultaten van het linguïstisch-pragmatische onderzoek wijzen op de noodzaak bij taalonderzoek uit te gaan van het taalgebruik en op de belangrijke invloed van niet-linguïstische, socioculturele, interactionele en situationele factoren op de vormgeving van uitingen. Recent onderzoek van conversatie maakt duidelijk hoe belangrijk de semantische analyse is voor het begrijpen van wat er zich afspeelt in interacties. Interactioneel sociolinguïstisch onderzoek brengt aan het licht welke kenmerken het socioculturele complex van factoren heeft, dat invloed uitoefent op het taalgebruik. De interactieanalyse tenslotte levert voornamelijk een methodologisch bijdrage aan gespreksanalyse en geeft aan hoe resultaten van onderzoek in de praktijk kunnen worden gebruikt.

In de afronding van 5.3 beschrijf ik dat de gevonden resultaten een nieuw onderzoeksgebied zichtbaar maken, de taalgebruikswetenschap, waarin het onderzoek dat vanuit verschillende disciplines wordt verricht naar taalgebruik, samenhang gaat vertonen. De resultaten van dit onderzoeksgebied maken het mede mogelijk de basis te leggen voor een taalkundige interpretatie van taalbeschouwing. De verschillende uitkomsten van het gespreksanalytische onderzoek dragen daaraan bij.

Aan het (Tilburgse) onderzoek naar de conceptuele processen die ten grondslag liggen aan schriftelijke taalvaardigheid ontleen ik inzichten die van groot belang zijn voor de taalkundige interpretatie van taalbeschouwing (5.4).

In dit onderzoek wordt eerst een tekstanalytische procedure ontwikkeld als instrument voor onderzoek naar de ontwikkeling van tekstkwaliteit bij jongeren. Het ontwik-

kelde tekstanalysemodel maakt gebruik van drie soorten taalkundige kennis in teksten: structurele, relationele en thematische kennis. Het model is gebaseerd op geïntegreerde psycholinguïstische en tekstlinguïstische denkbeelden. De psycholinguïstische grondgedachte is dat in een tekst sporen zijn te vinden van het schrijfproces, dat uit drie fasen bestaat: een conceptualiseerfase, een formuleerfase en een presentatiefase (het uitspreken of noteren van tekst). De tekstlinguïstiek levert het inzicht dat een tekst vier aspecten heeft: het aspect van de tekstbouw, van de informatiestructuur, van de grammaticale vorm en van de verzorging (de vormgeving van de presentatie). Het tekstbouwaspect correspondeert op conceptueel niveau met het schrijfplan, de basis voor tekstproductie. Het informatieaspect correspondeert op conceptueel niveau met de interactie van (domeingebonden) kennis van de wereld en het kiezen van inhoudelijke woorden. Het structurele en het relationele aspect corresponderen met de structurele en relationele samenhang van het schrijfplan. Een (goede) tekst weerspiegelt in zijn vormgeving de structurele, relationele en thematische coherenties die kenmerkend zijn voor een goed schrijfplan.

Het analysemodel wordt gebruikt om aan te tonen dat de tekstkwaliteit van leerlingen met de leeftijd en met de scholingsgraad toeneemt. Verder blijkt uit het Tilburgse onderzoek dat spelling- en interpunctiefouten bij jonge kinderen zijn terug te voeren op gebrek aan beheersing van de conceptualiseertaken, waardoor er onvoldoende aandacht is voor sommige onderdelen van de taken.

Het onderzoeksproject geeft belangrijke informatie over de rol van taalkennis bij het uitvoeren van taaltaken. In de eerste plaats is taalkennis nauw verbonden met kennis van de wereld en kennis van de communicatieve situatie. Verder heeft kennis van taal niet alleen een functie op lokaal niveau, maar ook op tekstueel niveau. Dat heeft niet alleen consequenties voor het gebruik van, bijvoorbeeld, relatiewoorden en verwijzingswoorden, maar ook voor de interpretatie van de samenhang tussen tekstelementen. Een tekstelement heeft in veel gevallen een zinsvorm die is gebaseerd op de samenhang tussen een werkwoord en van het werkwoord afhankelijke zinselementen. In een complexe zin zijn enkele van zulke tekstelementen gecombineerd, waarbij de positie die een bijzin inneemt ten opzichte van de hoofdzin, een (inhoudelijk) tekstuele functie kan hebben. Uitgaan van tekst wil daarom ook zeggen dat het nodig is onderscheid te maken tussen zinsvorm en uiting, omdat de uiting een eenheid is in de tekstopbouw die bestaat uit één of meer tekstelementen. Een tekstelement kan de zinsvorm hebben (vgl. 3.2.4).

Tekstkwaliteit blijkt voor een belangrijk deel te berusten op het gebruik van taalkennis zoals die functioneert in het (schriftelijke) taalgebruik. De kennis van taal die voor het uitvoeren van schriftelijke taaltaken een belangrijke voorwaarde is, vereist een discoursegrammatica die zowel de gebruiksmogelijkheden van het globale als van het lokale tekstniveau aangeeft. Uit het besproken schrijfonderzoek is niet af te leiden hoe de discoursegrammatica kan uitgaan van het taalgebruik. Wel is uit het onderzoek af te leiden dat kennis van taal onlosmakelijke verbonden is met taalbeschouwing. De acti-

viteit taal beschouwen is gegrond in kennis van taal. Taal beschouwen en kennis van taal zijn twee aspecten van hetzelfde onderdeel van de menselijke mentale uitrusting en zijn afhankelijk van het taalvermogen (3.2.2).

De bijdrage van dit hoofdstuk aan de taalkundige interpretatie van taalbeschouwing vat ik in drie punten samen. Deze punten werk ik uit in hoofdstuk 7. De analyses die in hoofdstuk 5 worden uitgevoerd, wijzen erop dat

- 1 de zinsgrammatica in het algemeen van beperkt belang is voor schriftelijke taalvaardigheid;
- 2 ten behoeve van de mondelinge taalvaardigheid, taalgebruik bij uitstek, de invloed van interactionele, situationele en contextuele factoren op de linguïstische vormgeving in de taalbeschrijving verdisconteerd zal moeten zijn, omdat de communicatieve effecten in conversatie lijken te berusten op semantische taalgebruikskennis;
- 3 onderzoek naar de conceptuele processen die ten grondslag liggen aan taalproductie belangrijke invloed van kennis van taal en taalbeschouwing veronderstellen. In het taalgebruiksproces wordt een wisselwerking tussen het globale niveau (of tekstniveau) en de lokale uitwerking ervan in uitingen aangenomen. De complexe taalkennis kan worden opgevat als een discoursegrammatica en daarom zal de beschrijving van taalkennis moeten zijn gebaseerd op een model van een discoursegrammatica. De discrepantie tussen *uitgaan van taalgebruik*, de vooronderstelling bij taalvaardigheid, en een grammatica die uitgaat van het *taalsysteem* is echter nog niet opgelost, omdat de aanwijzingen voor de tekstgrammatica in dit hoofdstuk geen andere conclusie toelaten, dan dat de beoogde discoursegrammatica traditionele eigenschappen heeft.

6 Wat heeft de functionele grammatica taalbeschouwing te bieden?

6.1 Inleiding

Het doel van dit hoofdstuk is een taaltheoretisch model te vinden voor de taalgebruiksgrammatica in relatie tot taalbeschouwing. De taalgebruiksgrammatica beschrijft de middelen waarvan de taalgebruiker zich bij de communicatie bedient.

Aangezien de taalgebruiksgrammatica een functionele doelstelling heeft en ook haar uitgangspunten aansluiten bij de vooronderstellingen van de functionele grammatica,¹ lijkt het zinvol te onderzoeken in hoeverre de functionele grammatica (Dik/Hengeveld 1997a/b) model kan staan voor de taalgebruiksgrammatica. In TFGI, 8 wordt taal gezien als instrument voor sociale interactie en daarom ligt het voor de hand dat

‘(...) pragmatics is seen as the all-encompassing framework within which semantics and syntax must be studied. Semantics is regarded as instrumental with respect to pragmatics, and syntax as instrumental with respect to semantics. In this view there is no room for something like “autonomous” syntax. On the contrary, to the extent that a clear division can be made between syntax and semantics at all, syntax is there for people to be able to form complex expressions for conveying complex meanings, and such meanings are there for people to be able to communicate in subtle and differentiated ways’.

1 Dik/Hengeveld (1997 I en II), verder TFGI en TFGII. Zie TFGI, hoofdstuk 1. Andere invloedrijke functionele taalstudies zijn o.a. Givón (1979), Halliday (1985) en Foley and Van Valin (1984).

De prioriteit van het pragmatische kader doet verwachten dat in de functionele grammatica de invloed van algemene kennis van de wereld, situationele en contextuele kennis² op het taalgebruik in de taalregels is verdisconteerd. Het citaat geeft aan dat de prioriteit van semantische eigenschappen van zinnen boven syntactische een belangrijk uitgangspunt is en wekt de suggestie dat niet de zinsgrammatica maar een ruimer grammaticabegrip, i.c. een tekst- of discoursegrammatica, het doel is van de functionele grammatica. Het is immers onmogelijk binnen de beperkingen van een zinsgrammatica te beschrijven hoe wij 'op subtiele en gedifferentieerde wijze' met elkaar communiceren en daarbij rekening houden met de genoemde pragmatische informatie. Als model voor de ontworpen taalgebruiksgrammatica lijkt de functionele grammatica (verder FG) daarom een veelbelovend voorbeeld.³

Het hoofddoel van dit hoofdstuk is te onderzoeken in hoeverre het model van de FG kan dienen als taaltheoretisch model voor de taalgebruiksgrammatica. Een tweede, daarmee samenhangend doel is te onderzoeken welke aanwijzingen de FG oplevert over de aard van functionele regels en strategieën en over de interactie van regels en strategieën.

Ontwikkelingen in de FG

Voor een goed begrip van de bruikbaarheid van de FG voor de taalgebruiksgrammatica, is het nodig uiteen te zetten welke ontwikkeling de FG heeft doorgemaakt. Het huidige standaardmodel van de FG, beschreven in de TFG (Dik 1989, Dik/Hengeveld 1997), is een uitwerking van een oudere versie, *Functional Grammar* (Dik 1981). In de TFG wordt niet alleen aan de hand van een linguïstisch model beschreven hoe het zinsbouwproces vanuit een functioneel gezichtspunt kan worden voorgesteld, maar wordt tegelijk een grammaticale theorie gepresenteerd die de achtergronden van het model van de zinsgrammatica beschrijft. In de laatste hoofdstukken van TFGII wordt aangegeven hoe de zinsgrammatica kan worden uitgebouwd tot een discoursegrammatica, een weg die blijkt dood te lopen. In de meest recente voorstellen ligt de prioriteit in overeenstemming met de uitgangspunten van FG bij discourse. Het zijn deze voorstellen voor een functionele discoursegrammatica die het mogelijk maken een model te ontwerpen voor de taalgebruiksgrammatica.

Opzet van het hoofdstuk

In 6.2 beschrijf ik de huidige functionele zinsgrammatica. In 6.3 bespreek ik de ontwikkelingen die leiden tot een meer discoursegeoriënteerde benadering en in 6.4 vat ik

2 Deze kennis wordt 'pragmatische informatie' genoemd (TFGI, 10).

3 In TFGI (5-6) noemt Dik de communicatieve competentie (Hymes 1972) het psychologische correlaat van de natuurlijke taal als instrument voor sociale interactie. Opvallend is dat hij toch een scherp onderscheid maakt tussen het taalsysteem en het taalgebruik, terwijl dat onderscheid in het model van Hymes juist wordt afgezwakt doordat allerlei invloeden inwerken op het gebruik van taalkennis, kennis van taalregels inbegrepen (die daarom voor een deel als strategieën moeten worden opgevat).

samen wat de functionele (discourse)grammatica de taalgebruiksgrammatica te bieden heeft.

6.2 Het standaardmodel van de functionele grammatica

6.2.1 Basisbegrippen

Het FG-standaardmodel is een zinsgrammatica die bestaat uit een basis, een regelsysteem dat een abstracte, onderliggende structuur produceert en een stelsel van expressieregels die de onderliggende structuur omzetten in een concrete zinsvorm, de uiting. De basis van het FG-model is het lexicon, een fonds van taalmiddelen, van 'talige primitieven'. De basiselementen zijn verdeeld in basispredikaten, basisvormen of woordstammen die een (verbale) relatie of eigenschap uitdrukken, en basistermen, woordstammen of basisvormen die verwijzen naar wezens, zaken of omstandigheden in de werkelijkheid (refererende uitdrukkingen). De basistermen vormen de grondslag voor de twee soorten gegevens in zinspatronen: de argumenten en de satellieten.

In de basis zijn twee groepen regels gelokaliseerd. De eerste groep bestaat uit morfologische regels die van basisvormen afgeleide vormen maakt. Deze predikaatvormingsregels maken afleidingen en samenstellingen, waaronder relationele werkwoordschema's of werkwoorclusters. Van het basispredikaat *planten* wordt bijvoorbeeld *verplanten* of *bepplanten* gevormd. De tweede groep, termvormingsregels, maakt schema's voor de benoeming van entiteiten, refererende uitdrukkingen of termen (woordgroepen), waaronder nominale predikaten of nominalisaties als: *het schilderij van Jan*, *het eten van mosselen* en *de dans van de reigers*.

Afgeleide termen kunnen weer worden ingevoerd in predikaten, zoals het geval is bij sommige toestandpredikaten ('naamwoordelijke gezegdes').

De belangrijkste basispredikaten zijn de verbale predikaatschema's die de grondslag vormen voor de basisvorm van de zin, de weergave van een stand van zaken.

Een verbaal predikaatschema of werkwoordpatroon wordt primair weergegeven als werkwoord + de erbij behorende argumentplaatsen. De argumentplaatsen zijn semantisch bepaald: het aantal en de kwaliteit ervan vloeien voort uit de betekenis van het werkwoord. Op de argumentplaatsen komen termen te staan. Deze verwijzen naar referenten (levende wezens, zaken of standen van zaken) die voor de beschrijving van een stand van zaken onmisbaar zijn.

Een voorbeeld van een verbaal predikaatschema is: $\text{Geven}_V (x_1)_{ag} (x_2)_{pat} (x_3)_{rec}$.

Het werkwoord *geven* heeft drie plaatsen voor termen met verschillende semantische rollen: de ag(ens)rol, de pat(iëns)rol en de rec(ipiënt)rol.⁴ De *x* is een variabele en

4 In dergelijke schema's wordt aangegeven dat de term moet slaan op een levend persoon (het is een semantische beperking). Omdat alleen een levend persoon in normaal gebruik een handeling kan verrichten, laat ik deze informatie weg.

staat voor alle soorten mogelijke entiteiten. *Agens* is de handelende persoon, de *patiens* is datgene waar de handeling op gericht is (vgl. lijdend voorwerp of direct object) en de *recipiens* is de ontvanger (vgl. meewerkend voorwerp of indirect object).⁵ *V* staat voor verbum of werkwoord.

Een term wordt gebruikt om de entiteiten te benoemen. Voor het benoemen van een entiteit zijn verschillende soorten informatie nodig. In de eerste plaats informatie over de eigenschappen van de variabele *x*. Deze eigenschappen heten restrictoren. Ze worden in een bepaalde volgorde 'gestapeld'. De eerste restrictor geldt als het hoofd van een woordgroep waarmee een entiteit benoemd wordt. De volgende restrictoren perken in de gegeven volgorde de betekenis van de eerste restrictor in.⁶ In de tweede plaats wordt de combinatie van inhoudselementen (de restrictoren) voorzien van informatie over de grammatische functie van de woordgroep, de operatoren. De operatoren betreffen bepaaldheid of onbepaaldheid, enkelvoud of meervoud, nabijheid of afstand (in geval van aanwijzende voornaamwoorden) of een vragend element in geval van de vraagfunctie.

Deze informatie-eenheden worden als volgt in het geformaliseerde regelschema voor termen weergegeven: $(\omega x_1: \varphi_1(x_1): \varphi_2(x_1): \dots : \varphi_n(x_1))$ ⁷

Het symbool ω (omega) is een termoperator en staat voor de grammatische informatie die betrekking heeft op de hele term. Dat is: de aanduiding van het lidwoord of de hoeveelheid, het aantal (enkelvoud of meervoud), eigenschappen van voornaamwoorden en andere elementen die de vorm van de term mede bepalen (zie TFGI, hoofdstuk 7).

Enkele voorbeelden van waar termoperatoren voor staan: *De (hond)*, *drie (honden)*, *de derde (hond)*, *een kilo (aardappelen)*, *deze (muis)*, *welke (muis)*.

Het symbool φ (phi) staat voor een nader in te vullen eigenschap van de term. De eerste φ is altijd het hoofd van een term. De tweede staat voor een adjectief, een naamwoord (bij een voorzetselconstituent of naamwoordelijke nabepaling⁸) of een verbaal predikaat (bij een betrekkelijke bijzin). De termformule wordt als volgt gelezen: er is een term met een termoperator en met eigenschappen die in de gegeven volgorde aansluiten bij de term. De termoperator wordt door de expressieregels geïnterpreteerd en heeft het hoofd en de bepalingen in zijn bereik.

5 Let op: de traditionele termen zijn syntactisch van aard, en de hier gebruikte benamingen zijn semantische termen.

6 De gedachte is dat de betekenis van het hoofd de naam is van een categorie entiteiten, bijvoorbeeld *auto* of *buurman*. De overige restrictoren perken de verwijzingsmogelijkheid in tot het bedoelde begrip bereikt is, zoals in *(de) rode auto van onze buurman*. In FGtermen is dat 'stacking'.

7 Griekse symbolen zijn abstracte tekens voor nader in te vullen gegevens.

8 Bijvoorbeeld bij. *(de stad) Breda* of: *(een kist) appelen*

Twee voorbeelden

De term: *deze aardige oude buurman*, wordt geformaliseerd als:

(evdefnabij x_i : buurman_N (x_i): oude_A (x_i): aardig_A (x_i)). Ev staat voor enkelvoud, def in combinatie met nabij voor deze, N staat voor naamwoord en A voor adjectief.

De formule wordt gelezen als: er is een als nabij geïdentificeerde entiteit (x_i) zodanig dat deze entiteit *buurman* is, zodanig dat deze *oud* is, zodanig dat deze *aardig* is. De volgorde van de toegekende eigenschappen correspondeert met de volgorde waarin ze het hoofd bepalen: eerst oude, daarna aardige.

De term (vgl. TFGI, 62): *de grote olifant die in de dierentuin leeft*, wordt geformaliseerd als:

(dev x_i : olifant_N (x_i): groot_A (x_i): [PRES [leven_V (x_i)_{pos} (dev x_j : dierentuin_N (x_j)_{loc})]])).

De betekenis van de elementen in de formule is: d: definit (bepaald lidwoord) ev (enkelvoud). PRES staat voor de presensvorm van het finiete werkwoord. De formule wordt gelezen als: er is een entiteit (x_i): (zodanig dat) de entiteit een olifant is zodanig dat hij de eigenschappen *groot* en *leven* in de *dierentuin* heeft.⁹ De *dierentuin* is een andere entiteit dan de *olifant*. Deze entiteiten worden daarom onderscheiden door een verschillend individueel subscript: i en j.

De verklaring van 'pos' komt verderop, 'loc' is de afkorting voor locatief, de aanduiding van een plaatsbepaling. Hoe een term precies wordt ingevuld hangt af van de verwijzing die de taalgebruiker 'in zijn hoofd' heeft. Argumenttermen verwijzen naar direct betrokkenen bij een gebeuren, zoals de agens, de recipiëns en de patiëns bij standen van zaken met drie semantische rollen.

Semantische rollen of semantische functies zijn relaties (Mackenzie 1983). De semantische rollen van argumenten drukken een relatie uit tussen een term en een predikaat en satellieten drukken een relatie uit tussen een term en de gehele predikatie.

Wanneer een relatie tussen een verbaal predikaat en een argumentterm of tussen een nominaal predikaat (een hoofd) en een relationele restrictor (bijvoorbeeld bij *Jans fiets*) niet eenduidig is of wanneer een relatie tussen een term en een predikaat niet gemakkelijk concreet te beschrijven is, gebruikt men de semantische functie *referentie* (ref). De rol of functie *referentie* is daardoor multi-interpretabel. De gedachte is dat in een concrete situatie de luisteraar (of lezer) de bedoelde relatie interpreteert.¹⁰ *Jans fiets*

9 Het teken : (dubbele punt) wordt gelezen als 'zodanig dat'.

10 Deze redenering is afkomstig van Mackenzie (1983) en overgenomen in TFGI. De semantische rol *referentie* moet niet verward worden met de referent van een verwijzing in een uiting. Dat is een levende wezen, zaak of stand van zaken in de beschreven werkelijkheid.

bijvoorbeeld wordt als volgt weergegeven: (evdef (x_1): (fiets_N (x_1))_o (Jan)_{ref}).¹¹ De relatie referentie kan ook gebruikt worden als semantische rol voor het voorzetselvoorwerp, het tweede of derde argument bij een werkwoord.¹² Dit argument heeft nooit een syntactische rol.

Satelliettermen verwijzen in de regel naar niet-direct betrokkenen en naar de plaats, tijd, omstandigheid, wijze van een stand van zaken. Ze geven antwoord op vragen naar: voor wie (beneficiary, begunstigde), met wie (company, gezelschap), waar (plaats), wanneer (tijd), waarmee (middel of instrument), waarom (reden), waardoor (oorzaak), enzovoort.¹³

Naast semantische functies kent de FG twee andere soorten functies: syntactische en pragmatische. De twee syntactische functies zijn die van subject en object. De subjectfunctie bepaalt het perspectief van wie of wat uit de verhouding tussen de constituenten binnen de zin gezien worden. Het subject is het syntactische oriëntatiepunt van de zin. De objectfunctie komt verderop ter sprake. Deze functie wordt in sommige talen gekenmerkt door een naamvalsvorm of door het ontbreken van een voorzetsel en markeert het zinselement dat het nauwst inhoudelijk verbonden is met het hoofdwerkwoord.

De pragmatische functies, topic en focus, zijn bepalend voor de informatiestructuur van de zin. De topicfunctie dient om aan te geven dat bepaalde informatie in de uiting verankerd is in de context (of in de situatie). In het algemeen staat een zinselement met topicfunctie op de eerste zinsplaats. De constituent met topicfunctie is het onbeklemtoonde, informatieve oriëntatiepunt in de zin.¹⁴ De focusfunctie, die in gesproken taal gemarkeerd wordt door een accenttop, informeert de hoorder over wat de spreker voor hem als nieuwe of op het spreekmoment relevante informatie beschouwt. In geschreven taal is een speciale positie in de zin kenmerkend voor de focusfunctie. De neutrale plaats voor een element met focusfunctie is vlak voor het zinseinde (in een mededelen-de zin), maar ook de eerste zinsplaats is een veelgebruikte focuspositie. De taalgebruiker is overigens vrij in de keuze van het element dat hij nadruk wenst te geven en de wijze waarop hij dat doet.

Naast topic en focus kent de FG twee aanvullende pragmatische functies, thema en tail. Het thema is een constituent die gescheiden door een pauze of komma aan de

¹¹ De rol referentie betekent: 'met betrekking tot'. In de beschreven relatie is dat: fiets met betrekking tot Jan.

¹² Het woord 'voorzetselvoorwerp' beschrijft immers slechts de vorm van een bepaald type constituent dat wordt voorafgegaan voor een voorzetsel. Vgl. Ik denk aan/over iets; ik waarschuw je voor de hond, hij vergist zich in de afslag. De interpretatie van een 'voorzetselvoorwerp' is semantisch de interpretatie van de relatie van de voorzetselconstituent met betrekking tot het werkwoord. In FGtermen is er sprake van de interpretatie van een patroon: werkwoord + voorzetsel + volgende nominale constituent.

¹³ Als symbool voor satellieten gebruikt men ter onderscheiding van argumenten soms een y.

¹⁴ Aangezien bekend veronderstelde informatie niet altijd vooraan staat, is het mogelijk beter het begrip topic te interpreteren als bekend veronderstelde informatie op de eerste zinsplaats. Bekend veronderstelde informatie verderop in de uiting kunnen we topicale informatie noemen.

uiting voorafgaat en waar de uiting (gedacht als zinsvorm) inhoudelijk op aansluit. Het tail is een verduidelijking of commentaar achteraf op de gegeven informatie, eveneens door een pauze of komma gescheiden van de uiting.

Voorbeelden van thema

De man die je daar ziet fietsen, die heeft ons huis gekocht. De man die je daar ziet fietsen is het thema, waarover de uiting gaat en afhankelijk van de vraag welk element de spreker als nieuwe informatie wil presenteren, heeft die respectievelijk *ons huis* de klemtoon en dus de focusfunctie. Als *ons huis* de focusfunctie heeft, is die topic.¹⁵ In:

A: *Heb je Peter in het zwembad gezien?*

B: *Nee, ik heb hem daar niet gezien*, bevat het tweede deel van de uiting een specificering op het thema. Het gedeelte: *Ik heb hem daar gezien* noemt men topicaal, omdat elk element in de uiting herhaalde en dus 'bekende' informatie is. Niet representeert nieuwe informatie en heeft daarom de focusfunctie.¹⁶

Voorbeelden van tail

We hebben het niet gezien, het ongeluk. Het in de uiting is een vage verwijzing die door het ongeluk, met focusfunctie, wordt verduidelijkt. In: *aardige vent, je broer, kan je broer worden opgevat als commentaar achteraf. In beide voorbeelden* is er sprake van tailfunctie.

In: *Wat daar allemaal gebeurt, vreselijk, kan wat daar allemaal gebeurt opgevat worden* als een focale, sterk beklemtoonde uitdrukking. Ook het commentaar *vreselijk*, heeft focusfunctie, maar is geen tail, omdat het geen verduidelijking achteraf is, maar een uiting van emotionele betrokkenheid.

Beide elementen, thema en tail behoren strikt genomen niet tot de uiting,¹⁷ maar tot de context. Het thema en het tail zijn evenals aanduidingen van betrokkenheid, lokale tekstelementen, onderdelen van het tekst- of gespreksthema.

Typering van standen van zaken

Semantische functies zijn nauw verbonden met verzamelingen standen van zaken. De betekenis van stand van zaken (svz) in de FG is: 'conception of something which can be the case in some world' (TFGI, 105). Een svz is een mentale entiteit, een conceptuele voorstelling van een relatie in de werkelijkheid of van een relatie die gedacht kan worden.

15 In TFGI, hoofdstuk 13 wordt onderscheid gemaakt tussen typen topics en typen focussen. Uit praktische overwegingen beperk ik het aantal van beide pragmatische functies tot één

16 De herhaling van informatie is in veel gevallen de toepassing van een beleefdheidsstrategie

17 Ten minste niet wanneer uiting gelijkgesteld wordt aan de enkelvoudige zinsvorm. Ze worden wel tot de uiting gerekend wanneer uiting wordt geïnterpreteerd zoals in 6 3 2 3-6 3.2 4 wordt voorgesteld

De verzamelingen standen van zaken corresponderen met twee hoofdcategorieën werkwoorden, de [\pm experience]-werkwoorden.¹⁸ De [$-$ experience]-werkwoorden beschrijven een feitelijke stand van zaken en de [$+$ experience]-werkwoorden beschrijven een waarneembare, ondervindbare of gedachte stand van zaken. De semantische functies die karakteristiek zijn voor standen van zaken, zijn voor beide categorieën gelijk, omdat ook de zinsvorming voor beide categorieën gelijk is (TFGI, 116).

De svz worden in de FG ingedeeld op grond van semantische criteria die aangeven hoe de feitelijke of cognitieve handeling of activiteit verloopt ('Aktionsart', TFGI, 138). De belangrijkste criteria zijn *dynamiek* (beweging, verandering) en *controle* (beheersing, initiatiefneming). Deze worden aangevuld met aspectuele criteria die voortvloeien uit de hoofdingeling van de svz. Aspecten betreffen het tijdsverloop: een svz kan een activiteit uitdrukken met of zonder eindpuntmarkering (met of zonder een telisch of terminatief aspect). Een svz met een telisch aspect kent een zeker tijdsverloop met een begin- en een eindpunt. Ook kunnen begin- en eindpunt samenvallen. In het laatste geval spreken we van een momentaan aspect.

Tabel 6.1 Overzicht van de hoofdingeling van standen van zaken in FG¹⁹

	+ dynamiek	– dynamiek
+ controle	handeling	positie
– controle	proces	toestand

Deze globale indeling houdt geen rekening met het concrete taalgebruik. In het gebruik van werkwoorden ontstaat een wisselwerking tussen de inherente woordbetekenis en situationele of contextuele factoren, waardoor de werkwoorden verschillende interpretatiemogelijkheden krijgen.

Het gebruik van semantische rollen bij de karakterisering van svz

De criteria [\pm dynamiek] en [\pm controle] hangen nauw samen met de kwaliteit van de eerste roldragers in de beschreven standen van zaken.

De eerste roldrager van een *handeling* beheerst of controleert de activiteit die wordt uitgedrukt en brengt met zijn activiteit een verandering teweeg of een beweging op gang die tot een of ander resultaat (kan) leiden. De eerste roldrager van een *handeling* wordt *agens* genoemd.

¹⁸ Experience kan worden vertaald door: waarneming. Een voorbeeld met uiting met een aparte waarnemerrol is: dat is voor mij niet aanvaardbaar. Voor mij kan waarnemer worden genoemd. Typische gewaarwordingswerkwoorden zijn: voelen, ruiken, proeven, horen, zien.

¹⁹ Het schema is afkomstig uit Dik (1981, 34). Om praktische redenen heb ik de weergave van de svz uit TFGI, 115 vereenvoudigd.

Een *positie* is een svz die wel een beheerser of controleur van de situatie vooronderstelt, maar geen verdere merkbare activiteit impliceert. Een *positie* heeft van nature een statisch (duratief) aspect en lijkt daarmee op een toestand. De eerste roldrager heet *pos(itioner)*, te vertalen door *controleur*.

Een *proces* is een activiteit, die te beschrijven is als een gebeuren of een werking. Daarbij is sprake van verandering of beweging, zonder dat de 'initiator' van de activiteit in beeld is. In FG-termen is de eerste roldrager een *proc(essed)*, een term die ik vervang door *patiëns*, omdat bij een proces de 1e roldrager even 'passief' is als de 2e roldrager in een handeling of positie, de *patiëns* naast de *agens* of *controleur*.

Bij een *toestand* ten slotte, is er noch sprake van een initiatiefnemer, noch van enige (merkbare) activiteit. Het prototype van een toestand is een 'naamwoordelijk gezegde' met *zijn*. Ook uitdrukkingen als: *hij is op het balkon* behoren daartoe en uitdrukkingen als: *hij heeft geld*, *hij weet veel*, naast een groot aantal svz die 'zijn in een toestand' uitdrukken. Toestanden kunnen wel temporeel genuanceerd worden en expliciet een begin- of duratiefaspect krijgen, vgl. *worden*, *raken*, hiermee vergelijkbare werkwoorden en *blijven*. De (eerste) roldrager van een toestand is semantisch leeg; het is een lege rol. Het symbool ervoor is: \emptyset .

Tabel 6.2 Voorbeelden van de standen van zaken

	Handeling: een svz gekenmerkt door beheersing door de 1e roldrager (<i>agens</i>) en verandering of beweging
Hans leest	Een handeling zonder telisch aspect (met 'duratief aspect')
Hans leest een boek	Een handeling met telisch aspect (als het boek uit is, eindigt het lezen)
Pieter pakt zijn zakdoek	Telisch en niet momentaan
Pieter niest	Telisch en momentaan (begin- en eindaspect vallen samen)
De wind blaast de blaadjes van de takken	Een metaforische handeling, in Dik (1981, 38) een proces genoemd met als 1e roldrager een <i>force</i> (kracht zonder handelingsbekwaamheid). Ik noem de wind een metaforische <i>agens</i> .
De deur ging open	Proces: een svz gekenmerkt door dynamiek (verandering, beweging) zonder aanwijsbare <i>agens</i> (1e roldrager: <i>patiëns</i> , in FG: <i>proc(essed)</i>).

De vergadering duurde tot half tien Jan sliep van twaalf tot zes ²⁰	Een proces is in principe niet telisch, maar kan met behulp van een bijwoordelijke bepaling telisch gemaakt worden
Hij bewaarde zijn geld in een oude sok	Positie: een svz beheerst door de 1e roldrager, maar zonder activiteit (1e roldrager: controleur, in FG pos(itioner)).
Hij hield zijn fiets vast tot Kees deze van hem overnam	Met behulp van een bijwoordelijke bepaling kan een positie een eindpuntgebeuren worden.
De meest duidelijke voorbeelden van een toestand zijn voorbeelden met zijn (kern-voorbeelden van naamwoordelijke gezegdes). Ook zitten, staan, liggen, slapen, hebben, weten, mijmeren e.a. kunnen hier ondergebracht worden.	Toestand: een svz zonder beheersing en zonder dynamiek. De eerste (en meestal enige) roldrager van zo'n werkwoord is een lege rol [- dynamisch] en [-controle], weergegeven door het symbool \emptyset .

De kwalitatieve karakterisering van verbale en nominale predikaten

In het standaardmodel heeft de onderliggende structuur van een uiting (de zinsvorm of clause) een gelaagde opbouw, waarbij elk laag voor het betreffende niveau kenmerkende kwaliteiten bezit. Deze kwaliteiten worden aan de laag toegevoegd door middel van operatoren en satellieten. Operatoren zijn abstracte grammatische eigenschappen die in de uiteindelijke vorm van uitingen of termen tot uitdrukking komen en satellieten zijn te vergelijken met bijwoordelijke bepalingen: ze brengen met lexicale middelen kwalitatieve veranderingen aan in de tot dan toe ontwikkelde structuur.

Elk van de lagen in dit 'bottom up'-model wordt aangeduid met behulp van een symbool. Het hoogste niveau, het clauseniveau krijgt het symbool E, dat staat voor speech-act, X staat voor propositie en *e* staat voor svz. Het symbool *x* is de variabele voor een willekeurige entiteit en het symbool *f* wordt gebruikt als variabele voor eigenschappen.²¹

Behalve dat verbale predikaten een verschillende status hebben (E,X,e), wordt ook aan nominale predikaten, d.w.z. aan benoemen van verschillende typen entiteiten, een gedifferentieerde semantische kwaliteit toegekend (TFGI, 213).

²⁰ Sommige svz zoals slapen kunnen worden ingedeeld als proces of als toestand.

²¹ Het gebruik van de verschillende symbolen voor te onderscheiden typen structuurvariabelen weerspiegelt de verschillen in ontologische status van de niveaus of lagen. Deze gedachte is ontleend aan Lyons (1977) (TFGI, 55). Zie Lyons (1977) deel 2, hoofdstuk 2. Zie ook Gamut (1982), deel 1, hoofdstuk 5.

- In: De kleur was opvallend, is *kleur* een naamwoord dat een eigenschap uitdrukt (een f, vgl. *kleur hebben*).
- In: De stoel was niet van hout, benoemt *stoel* een feitelijk bestaande entiteit (een x)
- In: De vergadering verliep onrustig, is *vergadering* een svz (een e), omdat er sprake is van een gebeuren (een 'event', vgl. *vergaderen*).

Deze indeling is te verklaren vanuit de semantische parallellie die men aanneemt tussen de verbale en nominale predikaten in de basis van het FG-model.

6.2.2 Het proces van zinsvorming in de functionele grammatica

6.2.2.1 Het standaardmodel

Op de volgende pagina staat figuur 6.1, het model van de FG, overgenomen uit TFGI (p. 60), maar met een enigszins vereenvoudigde terminologie. Het is het zogenaamde 'lagenmodel', dat in vergelijking met het model uit 1981 twee extra niveaus heeft: het propositionele niveau en het illocutionaire niveau of clausuleniveau. Deze niveaus verantwoordt de interpersoonlijke en illocutionaire invloed op de zinsstructuur (TFGII, 427).

Toelichting bij het model

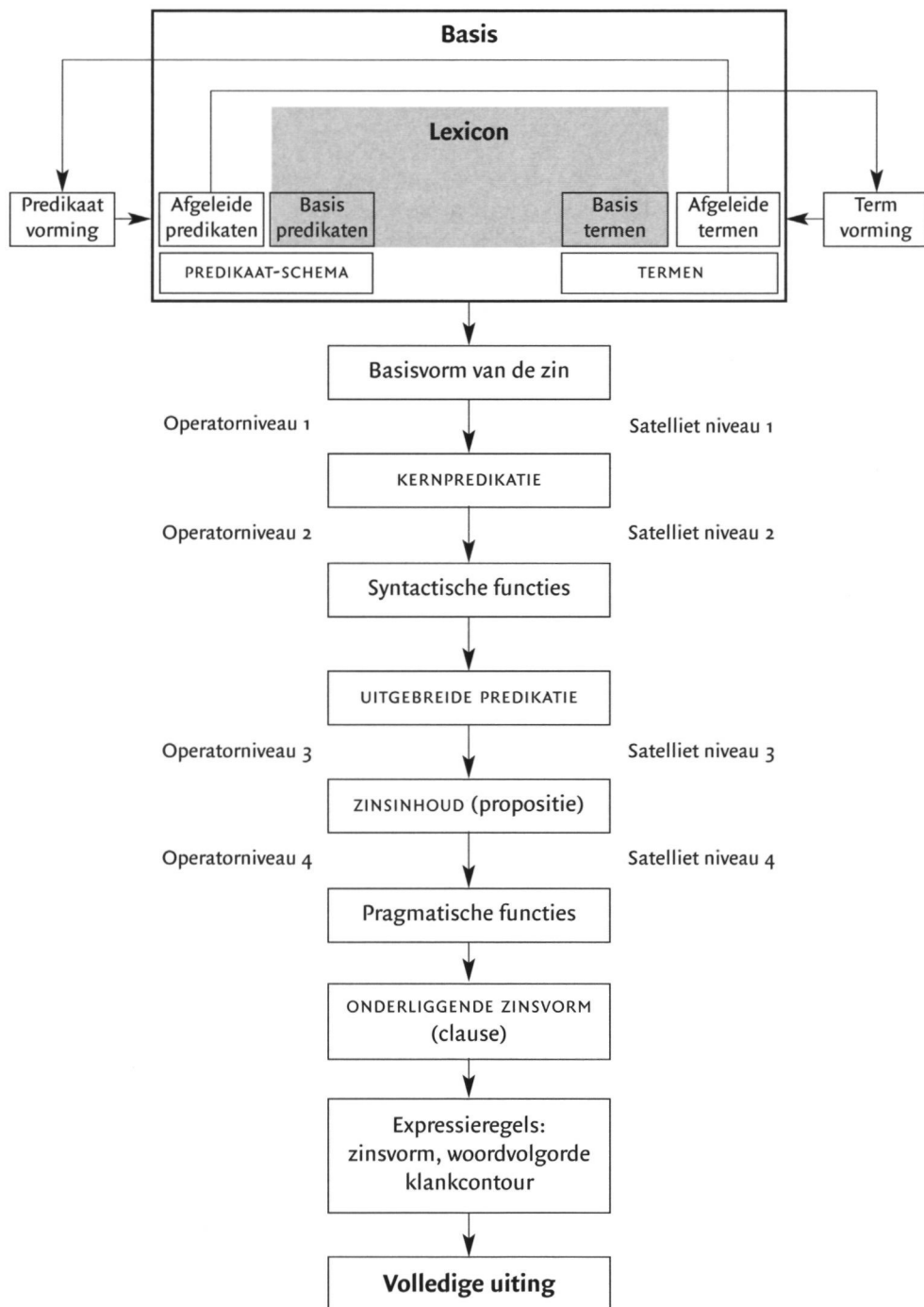
Het standaardmodel (1989, 1997) beschrijft, zoals gezegd, een zinsgrammatica die weergeeft hoe in een functionele benadering een uiting wordt geproduceerd. Het model bestaat uit een basis, vier 'procesmodules' van functie- en operatortoekenning en satellietaanhechting en een vormgevingsmodule met expressieregels, regels die de vorm van de uiting bepalen.

De basis is besproken in 6.2.1. Het verbale predikaatschema²² is nul, een-, twee- of drieplaatsig. Een voorbeeld van een nulplaatsig werkwoord is *regenen*, van een éénplaatsig werkwoord: *vrolijk zijn*, *vallen* of *fietsen*, van een tweeplaatsig werkwoord: *zingen* of *drinken* en van een drieplaatsig werkwoord: *geven* of *vragen*. Afhankelijk van de situatie of context waarin men een werkwoord gebruikt, kunnen argumenten worden weggelaten of worden toegevoegd. Van elke argumentplaats is de semantische rol gespecificeerd.²³ De output van de basis is de abstracte grondvorm van de uiting, de basisvorm van de zin die een svz representeert.

De basisvorm wordt in vier stappen voorzien van eigenschappen. In de eerste plaats van grammaticale eigenschappen in de vorm van operatoren en in de tweede plaats van extra, lexicaal uitgedrukte eigenschappen van de svz in de vorm van satellieten (bepa-

22 Naast het verbale schema zijn er twee andere: één met een adjectief en een tweede met een naamwoord als basis (= een 'naamwoordelijk patroon').

23 Semantische rollen zijn de eerder genoemde en verder een reeks rollen die plaats, tijd, richting, doel, wijze, hoedanigheid en andere eigenschappen van predikaten aanduiden.



Figuur 6.1 Het model van de functionele grammatica

lingen). Operatoren van predikaten hebben een zeker bereik of scope: ze beïnvloeden alles wat tot het predikaat behoort. Ook termen hebben operatoren. Het bereik van een termoperator is alles wat binnen de term, rechts van de operator staat. Het productieproces dat als eindproduct de onderliggende zinsvorm heeft, beschrijf ik in 6.2.2.2. In 6.2.2.3 beschrijf ik de vormgevingsregels die van de onderliggende zinsvorm een concrete uiting maken.

6.2.2.2 De productie van de onderliggende zinsvorm

Van basisvorm naar kernpredikatie

In de eerste stap wordt de basisvorm voorzien van operatoren en satellieten van niveau 1. De toekenning van de niveau-1-operatoren, geformaliseerd als π_1 -operatoren,²⁴ houdt het volgende in: het predikaat krijgt aspectuele eigenschappen toebedeeld die de kwaliteit van de svz bepalen zoals de eigenschap perfectief (voltooid) of imperfectief (onvoltooid) en het zgn. ‘fasale’ aspect: de eigenschap die de interne dynamiek van de svz weergeeft: de uitdrukking van het beginaspect, het duratieve aspect en het eindpuntaspect.²⁵ Voor het Nederlands is dit aspect alleen van belang voorzover het in de werkwoordvorm tot uitdrukking komt.²⁶

Voorbeelden: Jan begint te huilen, Jan blijft huilen, Jan houdt op met huilen.²⁷

Niveau-1-satellieten, geformaliseerd als σ_1 -satellieten,²⁸ bepalen het sterkst van alle bepalingen de kern van het predikaat. De volgende typen satellieten behoren tot dit niveau:

- degene voor wie iets bestemd is (begunstigde; ben(eficiary)) of met wie men iets onderneemt (gezelschap; company)
- specificatie van de wijze waarop iets gebeurt: instrument of middel (instr(ument)), wijze (man(ner)), kwalificatie (qual(ification)).
- ruimtelijke oriëntatie (herkomst (bron, so(urce)), pad (de weg waarlangs, path), richting (dir(ection)).

24 π_1 te lezen als pi één.

25 De term *fasaal*, afgeleid van *fase*, slaat op het kleinste mogelijke bereik dat een zeker element kan hebben: de tegenwoordige tijd is b.v. beperkt tot de kernpredikatie. Het bereik van een lidwoord is de gehele term.

26 In de FG wordt het begrip *fasaal aspect* voornamelijk besproken omdat er talen zijn met een aspectmorfologie.

27 In plaats van abstracte formuleringen gebruik ik in de voorbeelden steeds normale zinnen.

28 σ_1 te lezen als sigma één.

Enkele voorbeelden:

- (Ik koop een fiets) voor Karel; (ik ga op vakantie) met Doortje.
- (Hij schildert) met een penseel; (de supporters verlieten het stadion) rustig; (ik woonde) in Italië (als balling).
- (Wij reisden) van Breda (herkomst) naar Brussel (richting) via Antwerpen (pad).

Het resultaat van deze beregeling is de kernpredikatie.

Opmerking: In: (Jan woont) in Amsterdam, is in Amsterdam een argument, omdat het gaat om een noodzakelijke constituent bij het predikaat.²⁹ Hetzelfde geldt voor: voor Karel in: (Deze fiets is) voor Karel, en voor rustig in: (de wedstrijd verliep) rustig.

De toekenning van een argument of satellietfunctie, verantwoordt de interpretatieve differentiëring in het gebruik van de termen.

Van kernpredikatie naar uitgebreide predikatie (de svz)

De kernpredikatie, geformaliseerd weergegeven als: $[\pi_1[\text{predikaatschema}] \sigma_1]$, wordt op haar beurt toegerust met operatoren en satellieten van niveau 2.

Tot de π_2 -operatoren behoren verschillende andere vormen van aspect, zoals het herhalende en het 'gewoonte' aspect. Verder behoort de tijdweergave daartoe: de verhouding van de tijd in de svz tot het spreekmoment (het temporele referentiepunt). Een derde π_2 -operator is het aspect dat de verhouding tot 'vroeger' of 'later' aangeeft (het perspectivische aspect).

Tot de π_2 -operatoren behoren verder de zgn. objectieve modaliteit (de beoordeling van de realiteitswaarde van de werkelijkheid of actualiteit binnen het domein dat ter discussie staat)³⁰ en polariteit (het gebruik van negatie).

In het Nederlands worden de genoemde aspecten in het algemeen niet grammaticaal door operatoren uitgedrukt, maar lexicaal, hetzij in de betekenis van het werkwoord, hetzij door middel van satellieten.

Voorbeelden:

- van het herhalende (frequentatieve) aspect: vgl. *De regen kletterde tegen het raam*³¹
- van het gewoonteaspect: (Jan) placht (elke ochtend een uur) te wandelen³²
- van tijdweergave: (Jan) slaapt, (Jan) sliep (vannacht niet), (Jan) zal (morgennacht wel goed) slapen.

29 Ook onbehoorlijk in: (hij gedroeg zich) onbehoorlijk wordt beschouwd als argument (persoonlijke communicatie Kees Hengeveld).

30 Subjectieve modaliteit wordt tot de π_3 -operatoren gerekend (= de wijze waarop een spreker een situatie of svz beoordeelt).

31 Vgl. ook beven en bibberen, spatten en spetteren e.a.

32 Waarschijnlijk zijn er op dit punt verschillen tussen het Engels en het Nederlands. De voorbeelden van TFG hebben betrekking op het Engels of zijn vertalingen van voorbeelden uit andere talen.

- van vooruitwijzing naar een gebeuren: (Jan) staat op het punt in huilen uit te barsten (in het Engels: *John is going to cry*, TFGI, 239)
- van objectieve modaliteit: Waarschijnlijk (ongetwijfeld) (wordt de langverwachte doorbraak in de onderhandelingen morgen bereikt).
- van negatie: (Jan komt) niet. (Het is niet het geval dat Jan komt) is een voorbeeld van negatie, maar ook in dit geval treedt in het Nederlands een satelliet op in plaats van een operator.³³

Tot de satellieten van niveau 2 behoren ruimtelijke, temporele en 'cognitieve' satellieten.³⁴

Voorbeelden:

- satelliet van plaats: (Jan zag Willy) op het perron
- van tijd: Terwijl hij een sigaret opstak, (verliet Peter het huis)
- van reden (cognitief): (Piet zette het op een lopen), omdat hij de trein wilde halen. Tot de cognitieve satellieten behoren verder bepalingen van gevolg, oorzaak en doel.

Het model gaat ervan uit dat op dit punt de termen in de onderliggende structuur worden uitgebreid met de syntactische rollen subject en object. De aanwezige operatoren maken dat mogelijk. Het resultaat van deze beregelingen is de uitgebreide predikatie of de svz.

Van uitgebreide predikatie naar propositie

De uitgebreide predikatie geeft de complete svz weer, datgene wat gebeurt of gebeurde. Gebeurens zijn waarneembaar, nuanceer- en gradueerbaar.³⁵ Vgl. (*De auto botst*) bijna (tegen de tram) en: (*De chauffeur reed*) veel te (hard).

De uitgebreide predikatie wordt met operatoren en satellieten van niveau 3 uitgebreid tot een propositie, de beoordeelbare zinsinhoud. De formalisering van de uitgebreide predikatie is: $[\pi_2 \text{ e.; [kernpredikatie] } \sigma_2]$, waarbij e het symbool is voor de svz en i aangeeft dat er sprake is van een individuele svz.

Tot de operatoren van niveau 3 behoren vooral grammatische aanwijzingen voor een subjectieve beoordeling, d.w.z. wat volgens de mening van de spreker/schrijver het geval is of kan zijn.³⁶ In het Nederlands kunnen bijvoorbeeld de werkwoorden lijken en

33 In het Engelse voorbeeld versmelt het negatie-element met het hulpwerkwoord *to do*. *John didn't come*. Vgl. in het Nederlands de termnegatie *geen (hond)*. Over andere vormen van negatie. TFGII, hst. 8.

34 Deze groepen zijn samen te vatten als satellieten van omstandigheid en causaliteit.

35 De term *gebeuren* staat dus voor alle typen svz

36 Subjectieve modaliteit (beoordeling) betreft een beoordeling die de spreker zelf voor zijn rekening neemt en objectieve beoordeling is niet afhankelijk van de mening van de spreker, maar betreft de mate van waarschijnlijkheid dat een svz overeenkomt met de werkelijkheid in een gegeven domein (TFGI, 296).

schijnen gebruikt worden als grammatisch middel om subjectieve modaliteit uit te drukken.³⁷

Voorbeeld: *Hij lijkt me niet geschikt voor die baan.* Te interpreteren als: *naar mijn oordeel is hij niet geschikt voor die baan.*

Van een aantal satellieten is niet met zekerheid vast te stellen of ze tot niveau 2 dan wel tot niveau 3 behoren. Dat geldt bijvoorbeeld voor satellieten van tijd, objectieve modaliteit en negatie en voor het vooruitwijzen naar een gebeuren.

Voorbeelden. Satellieten van:

- tijd: *(Jan wandelde) elke ochtend*
- voorspelling (vooruitblik): *Binnenkort (huilt Jan) of: Nog even (en Jan barst in snikken uit)*³⁸
- objectieve modaliteit: het gebruik van de bijwoorden: *waarschijnlijk, mogelijk, zeker* e.a.
- negatie: er is een reeks mogelijkheden in het gebruik van *niet* en van (bij)woorden die een ontkenning impliceren.

Tot niveau 3 behoren verder zogenaamde houdinguitdrukkende satellieten. Deze zijn vaak moeilijk te onderscheiden van subjectieve (persoonlijke) beoordelingen.

Voorbeelden zijn:³⁹

- *naar mijn mening (moeten we op het voorstel ingaan)*
- *wijselijk (beantwoordde Jan de vraag niet)*

Na uitbreiding van de structuur met de operatoren en satellieten van niveau 3 heet de tot nu toe ontwikkelde onderliggende structuur *propositie*. Deze is de 'input' voor de volgende fase. De formalisering van de propositie is: $[\pi, X; [\text{uitgebreide predikatie}] \sigma_3]$. X is het symbool voor de propositie, i geeft de individualisering ervan weer.

Van propositie naar onderliggende zinsvorm (de clause)

De propositie is het niveau waarop de inhoud van de (toekomstige) uiting kan worden beoordeeld als 'mogelijk feit', anders gezegd: kan worden beoordeeld op haar waarheidsgehalte. De propositie heeft betrekking op wat men weet, denkt, gelooft, meent,

37 Het werkwoord *blijken* drukt geen onzekerheid, maar zekerheid uit: iets dat blijkt is constateerbaar een feit

38 Ook een terugblik is mogelijk, vgl. Nederlands. *Jan heeft pas nog gehuild.*

39 (TFGI, 297): Apparently, *John has failed*, laat zien dat het Engels in het gebruik van zulke constructies afwijkt van het Nederlands. De vertaling van deze zin is: *Jan heeft klaarblykelijk gefaald*, met een bepaling binnen de zin. Vergelijkbare constructies in het Nederlands zijn bijvoorbeeld: *Werkelijk, ik zou het niet weten* en: *Zeker, Jan komt ook. Ik kom* in 6.3.2.3 en 6.3.2.4 op dergelijke constructies terug.

enzovoort. Daarom kan een propositie betwijfeld, ontkend of in herinnering geroepen worden. Een voorbeeld:

A zegt: *Kees is de laatste tijd zo stil.*

B reageert met: *Vind je? Daar geloof ik niets van. Pas nog stak hij een heel verhaal tegen me af.*

Het mogelijk 'waar' zijn van een propositie is afhankelijk van de vraag of er een domein in de werkelijkheid te vinden is waarin zij 'waar' kan zijn. In het gegeven voorbeeld is de situatie waarbij A en Kees samen aanwezig waren, een domein. In dat domein is de uitspraak van A waar. In een tweede domein, waar B en Kees bij elkaar waren, is de uitspraak van A onwaar. Het aspect van beoordeelbaarheid veronderstelt dus dat er sprake is van een communicatieve situatie waarin uitwisseling van gedachten plaatsvindt.

De zinsinhoud of propositie wordt in de laatste fase van de vorming van de onderliggende structuur uitgebreid met operatoren en satellieten van niveau 4 en vervolgens, op grond van de eigenschappen die de onderliggende structuur nu heeft, voorzien van pragmatische functies of rollen. De nu ontstane zinsvorm of clausestructuur is de volledige, onderliggende zinsstructuur. De geformaliseerde vorm van de clause is $[\pi_4 E_i; [\text{propositie}] \sigma_4]$, waarbij E_i het symbool is van de individuele speechact, die het illocutionaire karakter van de clause uitdrukt.

Het illocutionaire niveau of clauseniveau vertegenwoordigt de invloed op de FG van de taalhandelingstheorie zoals ontwikkeld door Austin en Searle (zie Van Eemeren en Koning 1981).⁴⁰

Aan de propositie, die, gegeven een geschikte domein, het aspect van waarheidswaarde van een uiting lijkt te vertegenwoordigen,⁴¹ worden op het illocutionaire niveau de aspecten *intentie van de spreker/schrijver, de illocutionaire kwaliteit van een uiting en de beoogde interpretatie door de hoorder/lezer* toegevoegd. Nog sterker dan bij het vorige niveau zijn daarmee situationele, contextuele en interactionele elementen in de zinsstructuur ingebouwd.

In de FG-interpretatie van de taalhandelingstheorie zijn er drie illocutionaire operatoren: voor de mededelende zin, aangeduid met DECL(aratief), voor de vragende zin, aangeduid met INT(errogatief) en voor de bevelzin, aangeduid met IMP(eratief).⁴²

Deze operatoren markeren de grammaticale strategie die een taalgebruiker kan kiezen voor zijn uiting: hij kiest dan voor één van de drie illocutionaire taaluitingsvormen. De taalgebruiker kan ook voor een lexicale strategie kiezen. Hij expliciteert dan de volledige vorm van de taalhandeling in de vereiste formulering: er is een matrixwerkwoord dat de bedoelde intentie uitdrukt, de spreker is het subject van de uiting, de aangespro-

40 Het illocutionaire niveau wordt besproken in TFGI, hst. 12.3 en in TFGII, hst. 11.

41 Hetgeen wat anders is dan passendheid van de uiting in de situatie of context.

42 Voor de verantwoording van indirecte taalhandelingen wordt de illocutionaire conversie bedacht (TFGII, 140 e.v.).

kene de ontvanger van de boodschap (de propositie treedt op als patiëns ('object')) en ten slotte staat de uiting in de tegenwoordige tijd.⁴³

Voorbeelden van expliciete taalhandelingen:

- *Ik waarschuw je dat je niet in mijn tuin moet komen.*
- *Ik verzoek je mij voortaan met rust te laten.*

Voorbeelden van impliciete taalhandelingen:

- een mededelende, op de hoorder gerichte uiting: *Je komt morgen*⁴⁴
- een vraagzin: *Kom je morgen?*
- een bevel: *Kom morgen!*

Een vereenvoudigd uitgewerkt voorbeeld

Piet heeft gisteren op de markt voor zijn moeder een mooi horloge gekocht.

De hier gegeven svz is een handeling [+ dynamiek, + controle]. Uit de betekenis van het werkwoord vloeit voort dat er drie argumenten zijn, die de plaatsen voor roldragers bezetten. Te weten van: degene die koopt (de agens), datgene wat gekocht wordt (de patiëns) en de begunstigde (de beneficiary).⁴⁵ Daarnaast zijn er twee satellieten toegevoegd: een tijdsaanuiding (een tempussatelliet) en een plaatsaanuiding (een localiteitssatelliet).⁴⁶

Operatoren van termen zijn d voor (definite), i voor indefinite, r voor enkelvoud. Een bezittelijk voornaamwoord druk een relatie uit. In het hiervolgende voorbeeld wordt deze relatie beschreven. Het substantief *moeder* heeft twee argumenten, het eerste heeft geen speciale semantische rol (weergegeven door \emptyset), het tweede heeft de rol referentie (de relatie 'met betrekking tot' de betreffende entiteit). De relatie kan hier worden omschreven als 'moeder van' of als 'kind van'. Daarmee is het bezittelijk voornaamwoord geen operator, maar een relationeel adjectief.

De operator van de kernpredikatie is: perfectief (voltooid aspect), de operator van de uitgebreide predikatie is: presens (tegenwoordige tijd). De uiting is beschrijvend, niet-beoordelend; de uitingsvorm is DECL.

43 (TFGII, 254 en 233). Ik merk op dat het systeem van operatoren en satellieten voor dit niveau met de invoering van het begrip *strategie* in de praktijk is losgelaten, terwijl het in de formalisering van het niveau nog wel aanwezig is.

44 Deze uiting is eerder te interpreteren als bevel of, met vraagintonatie, als ja/nee-vraag.

45 De begunstigde wordt onderscheiden van de ontvanger of recipiëns (het 'meewerkend voorwerp'). Deze rol komt voor in zinnen met *krijgen*, *meebrengen*, *kopen* e.a.

46 Mogelijke satellieten zijn benoembaar overeenkomstig de bekende indeling in bijwoordelijke bepalingen met: *richting*, *doel*, *wijze* (manner), *bron* (afkomstig van), *instrument* (het middel waarmee iets gedaan wordt), *company* (met, samen met, in gezelschap van), en andere.

De uitdrukkingen voor de personen, zaken en omstandigheden waaraan in deze uiting gerefereerd wordt,⁴⁷ zijn:

(x_1): Piet, weer te geven als (dix_1 : $Piet_N(x_1)$)

(x_2): een mooi horloge, weer te geven als: (iix_2 : $horloge_N(x_2)$: $mooi_A(x_2)$)

(x_3): zijn moeder, weer te geven als: ($(dix_3$: $moeder_N(x_3)_\theta(x_1)_{ref}$)

(y_1): gisteren, weer te geven als. (dix_1 : $gisteren_{Adv}(y_1)_{temp}$

(y_2): op de markt, weer te geven als: (dix_2 : $markt_N(y_2)_{loc}$)

De syntactische functies. De subjectfunctie bepaalt het perspectief van wie of wat uit de svz gezien wordt. Hier valt de subjectfunctie samen met de agensrol. Als er sprake was geweest van een passieve zin, had de patiensrol de subjectfunctie toebedeeld gekregen. De patiens heeft hier de objectfunctie. de bepaler van het tweede perspectief in de zin. Wanneer een recipiens (ontvanger) of beneficiary (begunstigde) de objectfunctie krijgt, wordt deze constituent vormgegeven zonder voorzetsel.⁴⁸ In dat geval heeft de patiens geen syntactische functie en ook geen voorzetsel.

De pragmatische functies. De eerste constituent, gesteld dat die refereert aan een gegeven dat bekend is in de situatie of context, krijgt de topicfunctie. In gesproken taal is de constituent met deze functie onbeklemtoond. De focusfunctie, die gerealiseerd wordt met een nadrukaccent, wordt toegekend aan de constituent die het sterkst onder de aandacht van de gespreksdeelnemer wordt gebracht. In het algemeen staat die constituent op een positie achteraan in de uiting, maar deze kan ook op de eerste zinsplaats staan.

De onderliggende structuur wordt in 6 stappen ontwikkeld.⁴⁹

Stap 1 (de basisvorm van het predikaat):

het predikaatschema: [$kopen_V(x_1)_{ag}(x_2)_{pat}(x_3)_{ben}$]

Stap 2 (de kernpredikatie): de invulling van termen op de beschikbare posities (x) en de toekenning van de perfectieve aspectoperator.

(PERF [$kopen_V(dix_1, Piet_N(x_1))_{ag}(iix_2: horloge_N(x_2): mooi_A(x_2))_{pat}((dix_3: moeder_N(x_3))_\theta(x_1)_{ref})_{ben}$])

Stap 3 (de uitgebreide predikatie): de toekenning van de tempusoperator, de toevoeging van satellieten en de invulling van de satellietposities.

47 Verondersteld wordt dat deze roldragers deel uitmaken van een referentiedomein

48 Voorbeeld Danny (ag subj) geeft Enk (rec obj) de voetbal (pat) Een rec-term zonder voorzetsel staat in een 'neutrale' volgorde voor de pat-term. Een rec-term zonder voorzetsel is nauwer betrokken bij het werkwoord dan met voorzetsel.

49 Deze stappen zijn vanwege de toegepaste vereenvoudiging niet helemaal gelijk aan de fasen in het model van 6.2.2 Het propositionele en illocutionaire niveau doen in dit voorbeeld niet ter zake

[(PERF PRES [kopen_V (dix₁: Piet_N (x₁))_{ag} (iix₂: horloge_N (x₂): mooi_A (x₂))_{pat} ((dix₃: moeder_N (x₃))_φ(x₁)_{ref})_{ben})] (diy₁: gisteren_{Adv} (y₁))_{temp} (diy₂: markt_N (y₂))_{loc}]

Stap 4 (de propositie): de toekenning van syntactische functies (subj en obj).

[(PERF PRES [kopen_V (dix₁: Piet_N (x₁))_{ag subj}
(iix₂: horloge_N (x₂): mooi_A (x₂))_{pat obj}

((dix₃: moeder_N (x₃))_φ (x₁)_{ref})_{ben})]

(diy₁: gisteren_{Adv} (y₁))_{temp} (diy₂: markt_N (y₂))_{loc}]

Stap 5 (de onderliggende structuur of de clause): de toekenning van pragmatische functies (top en foc).

[(PERF PRES [kopen_V (dix₁: Piet_N (x₁))_{ag subj top}

(iix₂: horloge_N (x₂): mooi_A (x₂))_{pat obj foc}

((dix₃: moeder_N (x₃))_φ (x₁)_{ref})_{ben})]

(diy₁: gisteren_{Adv} (y₁))_{temp} (diy₂: markt_N (y₂))_{loc}]

Stap 6: de vormgeving door de expressieregels. Deze regels vertalen de gegevens in de onderliggende zinsvorm in een welgevormde reeks, de uiting.

6.2.2.3 De vormgevings- of expressieregels

De volledige onderliggende zinsvorm of clause beschrijft een taalgebruikseenheid (of move), een spreekgebeuren met een zekere inhoud en met ten minste twee deelnemers, of het schrijftaalequivalent daarvan. De inhoud wordt gekarakteriseerd als een uiting met een mededelende, een vragende of een bevelende strekking (illocutie).

De onderliggende zinsvorm bevat in potentie alle relevante informatie die nodig is om de semantische inhoud en de vorm van de uiting te specificeren. Deze gegevens moeten nog worden omgezet in de gelineariseerde reeks woorden van de concrete uiting. De procedure voor deze omzetting van abstracte hiërarchische gegevens naar een concrete zinsvorm (de uiting) vindt plaats in de vormgevingsmodule en wordt uitgevoerd door de expressieregels.

Taken van de expressieregels

De expressieregels voeren drie vormgevingstaken uit die onderling gedeeltelijk afhankelijk zijn:

- 1 ze beregelen de vorm van de refererende uitdrukkingen (termen en satellieten) en de vormkenmerken van de predicerende uitdrukking als geheel, zoals congruentie;
- 2 ze beregelen de woordvolgorde in de uiting;
- 3 ze beregelen bij gesproken taal de klankvorm (de klankcontour) en bij geschreven taal de grafische vorm van de uiting.

Soorten regels

De regels onder 1 zijn ten dele interpretatieregels die de informatie van de operatoren en de functiekenmerken van zinspatronen, termen en satellieten 'vertalen' in grammatische vormen. Een belangrijke functie van deze regels is het invoeren van functiewoorden zoals lidwoorden en bezittelijke, aanwijzende, betrekkelijke en vragende voor-naamwoorden.

Voor een deel zijn het ook morfosyntactische regels die de vormen van werkwoorden in predikaties interpreteren, gegeven de combinaties van beschikbare operatoren en de syntactische functies: het gaat in het bijzonder om de beregeling van congruentie en de vormgeving van termen die gevoelig zijn voor het al dan niet voorkomen met een voorzetsel (bij een recipiëns en een beneficiary). Deze regels voeren verder hulpwerkwoorden in en beregelen de vorm ervan.

De regels onder 2 zijn syntactische regels. Zij bepalen de woordvolgorde in de uiting.

De klankvormende regels onder 3 zijn morfonologische uitspraakregels, intonatie- en accenttoekenningsregels; de grafische vormgevingsregels zijn spellingregels: genormeerde regels voor de schrijfwijze van woorden en werkwoordsvormen. In feite verloopt de toepassing van deze regels in twee stappen: de formulering van de inhoud en de fysieke uitvoering ervan door middel van klankvorming of hand- en armmotoriek. Al deze regels zijn in principe flexibel: ze opereren in wisselwerking met hun directe omgeving. De syntactische regels in het bijzonder zijn afhankelijk van context, situatie en interactionele factoren.

Enkele algemene principes bij de beregeling van zinselementen

Een taalgebruiker die zijn woorden 'op een rij' zet, is niet volledig vrij in de manier waarop hij dat doet. Afgezien van de eis dat de samenhang tussen woorden die bij elkaar horen herkenbaar moet zijn, gelden enkele universele volgordeprincipes die de vrije combineerbaarheid van constituenten beperken:

- de eis dat de eerste zinsplaats (P1) gevuld moet zijn;
- de volgordehiërarchie 'van klein naar groot' (het LIPOC; zie hierna).

Daarnaast spelen twee psychologische principes een rol bij de ordening van zinselementen: het gegeven dat de genoemde principes elkaar in de praktijk vaak tegenwerken en het principe van het prominente menselijke belang.

Het basisvolgordepatroon

Alle talen zijn gebaseerd op een universeel volgordepatroon, waar ook de Nederlandse basiswoordvolgordes van zijn afgeleid. De hoofdzinsvolgorde in het Nederlands is:

P₂, P₁ V_{fin} S O V_{inf}, P₃.

P₂ is de positie voor het thema, P₃ voor de tail, P₁ is de plaats voor elementen met een speciaal belang voor de interpretatie van de zinsinformatie, V_{fin} (verbum finitum) is de positie van de persoonsvorm, V_{inf} (verbum infinitum) is de plaats voor de werkwoordelijke rest: het partikel van een scheidbaar samengesteld werkwoord, de infinitief of het deelwoord(cluster) bij samengestelde gezegdes. S is de plaats voor de term met de subjectfunctie, O voor de objectfunctie.

De bijzinsorde is: P₁ S O V_{fin} + V_{inf}.

De taalgebruiker kan op basis van deze grondpatronen zijn uitingen variëren. Zo kan de subjectsfunctie zijn toegekend aan een constituent op P₁.

De eerste zinsplaats (P₁)

De eerste zinsplaats in een hoofdzin is altijd bezet. In de FG gelden daarvoor in de aangegeven volgorde regels. Op P₁ staat:

- een constituent die een vraagwoord bevat;
- een constituent met een topic- of focusfunctie;
- een 'dummie' als er geen geschikte andere kandidaat is: *het* of *er*⁵⁰ of een satelliet: een bepaling van tijd, plaats, modaliteit e.a.

De volgordehiërarchie (LIPOC)

Het letterwoord LIPOC staat voor: Language Independent Preferred Order of Constituents, een universeel geldige volgordehiërarchie die aangeeft dat in ongemarkeerd of neutraal gebruik constituenten in uitingen van klein naar groot geordend zijn.

Een niet beklemtoond (clitisch) element komt eerst, daarna volgen andere constituenten in toenemende mate van complexiteit. Het LIPOC zegt dus dat:

clitisch element > pronomen > nominale constituent (NP) > constituent met voorzetsel (PNP/NPP) of complexe NP > bijzin.⁵¹

Een PNP is een voorzetselgroep: in de tuin, een NPP is een achterzetselgroep: de tuin in. Een complexe NP kan een nevenschikte NP zijn of een NP met een nabepaling (een PP of een betrekkelijke bijzin). Het LIPOC heeft geen invloed op thema en tail, maar geldt voor alles wat in de uiting achter P₁ staat.

50 Er treedt op als situerend topic in: *er* liep een man langs de rivier.

51 Dik (1981, 192), TFGI, 411. P staat voor prepositie, NP voor nominal phrase (nominale groep).

Het patroon: thema, P₁ { (V) S (V) O (V) }, tail, kan er dus als volgt uitzien:

die auto daar, die heeft onlangs een kind geschept, het kind van onze buren
 thema+ foc, subj+top-werkwoord (pv)-satelliet-pat+obj+foc-werkwoord (deelwoord), tail

of

die auto daar, die heeft onlangs het kind geschept, het oudste kind van onze buren
 thema+foc, subj+foc-pv-satelliet-pat+obj-werkwoord (deelwoord), tail

In de eerste versie is *die* onbeklemtoond en heeft topicfunctie. Het kind krijgt de volle nadruk (+ focusfunctie). In de tweede versie is *die* sterk beklemtoond en krijgt het kind minder nadruk, bijvoorbeeld omdat het al eerder werd genoemd.

Effecten van psychologische invloeden

De genoemde principes werken niet altijd in dezelfde richting. De taalgebruiker beslist in elk van de gebruikssituaties aan welk principe hij prioriteit geeft. Een van zijn beoogredenen daarbij is de neiging informatie van meest bekend naar minst bekend te ordenen gecombineerd met de neiging in de uiting een zekere spanning te creëren. Dit psychologische gegeven lijkt goed te combineren met de syntactische mogelijkheden die tangconstructies bieden.⁵²

De taalgebruiker kan bovendien elk van de principes schenden (het volgordepatroon, de invulling van P₁ en het LIPOC) en creëert daardoor een expressieve uiting.

Het psychologische principe van de aandacht voor het menselijk belang (human interest) doorkruist op een andere manier de voorkeur voor linguïstische volgordeprincipes.

In plaats van: *die blauwe auto heeft vorige week het kind van de buren geschept* geeft men op grond van dit principe de voorkeur aan een passieve constructie die het mogelijk maakt 'het kind van de buren' als subject met topic- of focusfunctie vooraan te zetten: *het kind van de buren is vorige week door die blauwe auto geschept*.

6.2.3 Beoordeling van het FG-model

Hoewel de denkbeelden over een functionele beschrijving van zinsbouw veelbelovend zijn voor gebruik in de praktijk, is er op het model van de zinsgrammatica ook het een en ander aan te merken. Positief is dat in de FG geprobeerd wordt daadwerkelijk uit te gaan van taalgebruik en de semantische aard van uitingen als vertrekpunt voor de zinsbeschrijving te nemen. Het patroondenken komt in plaats van het atomistische denken

⁵² Tangconstructies zijn bij elkaar behorende elementen die in het gebruik uit elkaar geplaatst worden. Men spreekt wel van de polen van zo'n constructie. Voorbeelden zijn: een samengesteld gezegde: *heeft gezien*, een scheidbaar samengesteld werkwoord: *maakt af* en een werkwoord en een patiëns: *(wij) voeren de vogels*. Te veel uiteen geplaatste tangen in één uiting maken haar moeilijk te begrijpen.

dat de traditionele taalbeschrijving kenmerkt. Dat patroondenken maakt het bijvoorbeeld mogelijk aan te nemen dat in uitingen als *hij schilt de aardappelen dun*, *hij laat zijn auto poetsen*, *Jan helpt Kees afwassen*, predikaatvormingsregels een complex predikaat *dun schillen*, *laten poetsen* en *helpen afwassen* vormen met twee of drie argumenten (drie argumenten in het voorbeeld: *hij laat Dirk zijn auto poetsen*).

Mijn kritiek richt zich voornamelijk op punten die voortvloeien uit het lagenmodel en op de grammatica als regelsysteem. In 6.3.2 behandel ik enkele kritieken die geleid hebben tot pogingen een functioneel discoursemodel te ontwikkelen.

6.2.3.1 Beoordeling van het lagenmodel

1 Opmerking bij het lagenmodel

Een schematische weergave van de hiërarchische opbouw van het clauseschema ziet er als volgt uit:

$$\begin{array}{l}
 [\pi_4 E_i: [\pi_3 X_i: [\pi_2 e_i: [\pi_1 [\text{pred}[V] \text{args}] \sigma_1] \sigma_2] \sigma_3] \sigma_4]^{53} \\
 \quad \text{[basisvorm]} \\
 \quad (1) [\dots \text{kernpredikatie} \dots] \\
 \quad (2) [\dots \text{uitgebreide predikatie} \dots] \\
 \quad (3) [\dots \text{propositie} \dots] \\
 \quad (4) [\dots \text{clause} \dots]
 \end{array}$$

De clause heeft volgens de FG-theorie de vorm van een abstracte formule:

$$(M_1: [\text{SPREEKGEBEUREN } (P_1)_{sp} (P_2)_{hr} (U_1: [\text{-----}]) \dots (U_n)])^{54}$$

Deze formule moet als volgt gelezen worden: er is een taalgebruikseenheid, aangeduid met *M* (Move), zodanig dat deze een spreekgebeuren met twee participanten (spreker en hoorder) uitdrukt. Het symbool voor het spreekgebeuren kan worden ingevuld als een van de taalhandelingen: BEWERING, VRAAG, BEVEL enz.⁵⁵ Deze taalhandeling bestaat uit een of meer uitingen (U_1 tot en met U_n), elk met een zekere inhoud.

Van de schematische weergave van het FG-model gaat de suggestie uit dat zinnen stapsgewijs worden opgebouwd door toevoeging van steeds nieuwe perifere grammatische en/of lexicale elementen aan de kern. In de tussentijd worden in de uitdijende

53 TFGI, 66 V geeft aan dat het om een verbaal predikaatschema gaat. Als het predikaat een adjectief of naamwoord is, is dat met A resp. N gelabeld.

54 Dit schema is afkomstig van Hengeveld (1990) en is ontleend aan Mackenzie (1998).

55 Ik gebruik hier niet de drie standaard afkortingen DECL, INT en IMP, omdat er in feite veel meer mogelijkheden zijn, zoals waarschuwen, bedreigen, verzoeken e.a.

structuur ook nog syntactische en pragmatische functies toegekend aan elementen in de structuur. Het is niet waarschijnlijk dat alle grammatische eigenschappen en satellieten altijd en/of tegelijk in de onderliggende structuur gerealiseerd worden. Uit het model is echter niet af te leiden welke factoren de keuze voor een operator of satelliet of voor een combinatie daarvan bepalen.

2 De afhankelijkheid van niet-linguïstische factoren

De linguïstische vormgeving van uitingen is in hoge mate afhankelijk van niet-linguïstische factoren: bepalingen van tijd en plaats, en zeker de beschrijvende uitdrukkingen voor omstandigheden, causaliteit, voorwaarden en andere (bijzinnen), situeren een zinsinhoud op uiteenlopende wijzen in een groter geheel. Ook de interpretatie van nomina (anaforen, relativa en deiktische woorden) en zelfs van werkwoordsvormen is afhankelijk van een ruimer en rijker omgevingskader dan de zin biedt. Het huidige model kan de situationele, contextuele en interactionele invloeden op de uiting niet verantwoorden.

3 Het probleem van de verhouding tussen spreek- en schrijftaal

In het huidige FG-model vormt ook de verhouding tussen spreek- en schrijftaal een probleem. De uiting wordt immers beschreven als een formele zin, terwijl de invoering van de spreesituatie in de zinsbeschrijving impliceert dat rekening gehouden wordt met afwijkende typen uitingen die vooral in spreektaal voorkomen.

4 De uiting: spreekgebeuren of taalproduct?

Op het hoogste niveau is invloed van de taalhandelingstheorie zichtbaar. Daardoor lijkt de clause een taalhandelings situatie te representeren die de kenmerken beschrijft van een mogelijke gespreksstructuur, weergegeven door Move. Bovendien biedt de formule op dit niveau een semantische karakterisering van de aard van de taalhandeling, specificeert de gespreksdeelnemers en geeft een verbale beschrijving van de inhoud van de uiting.

In deze poging het interactionele karakter van een uiting te verantwoorden binnen de zinsbeschrijving, wordt de beschrijving van een taalproduct verward met de beschrijving van een spreekgebeuren.

6.2.3.2 De grammatica als regelsysteem

Een grammatica heeft in het algemeen te maken met drie typen instructies of regels:

- 1 basisregels, ongenoemde, in de taal vanzelfsprekende vormen van ordening. Voorbeelden zijn: de ordening van lidwoord en naamwoord, de plaats van de persoonsvorm, het bestaan van tangconstructies, de regel dat bijzinnen achteraan in de zin

staan. Naast syntactische zinsbouwregels zijn er ook fundamentele woordvormings- en woordgroepvormingsregels;

- 2 strategieën die een vormgeving van de uiting aanpassen aan de niet-linguïstische invloeden of aan voorwaarden die door de situatie en context gesteld worden. Deze strategieën zijn verantwoordelijk voor de flexibiliteit van het taalgebruik;
- 3 de normen of afspraken over de vormgeving van geschreven taal, de spellingregels. Het zijn morfonologische (grafische) regels voor de schrijfwijze van woorden in het algemeen en voor het gebruik van werkwoordsvormen in het bijzonder.

De regels in het FG-model

Het FG-model maakt op drie plaatsen gebruik van regels: in de basis, in het productieproces van de onderliggende zinsvorm (clause) en in de vormgevingsmodule (de expressieregels). In de basis zijn elementaire en niet flexibele predikaatvormende en woordgroepvormende regels gelokaliseerd naast productieve en dus flexibel bruikbare woordvormingsregels en flexibele, productieve predikaat- en betekenisveranderende regels.

Het proces dat uiteindelijk de clause oplevert, moet ook beschouwd worden als een regelsysteem. Er wordt echter niets gezegd over de aard van deze regels. Uit de aard van de voorgestelde zinsgrammatica volgt dat deze bouwregels niet vatbaar zijn voor invloeden van buitenaf.

De expressieregels ten slotte verschillen sterk van de bouwprincipes die de onderliggende clausestructuur opleveren. Zij zijn afhankelijk van hun directe omgeving en van situationele, contextuele en interactionele factoren. Hoe die externe invloeden inwerken op de expressieregels blijft echter buiten beschouwing.⁵⁶

Uit het feit dat een belangrijk deel van de regels gebruikt wordt in wisselende omstandigheden, blijkt dat het in feite strategieën zijn. Dat geldt ook voor de productieve regels zoals de predikaatveranderende regels in de basis en voor de expressieregels die betrekking hebben op de invloed van niet-linguïstische gegevens op de linguïstische eigenschappen van uitingen.⁵⁷

6.2.3.3 Conclusie

Uit het FG-model wordt niet goed duidelijk welke regels kenmerkend zijn voor de FG. In feite worden alleen de predikaatveranderende regels en de expressieregels 'regels' genoemd, maar de aard, de vormgeving en de toepassingsvoorwaarden van deze regels zijn ondoorzichtig.

⁵⁶ Bakker (1999) is een poging de tamelijk statisch werkende expressieregels dynamisch te maken.

⁵⁷ Bij een ander betekenisbegrip dan in de FG wordt gehanteerd, vervallen binnen de categorie predikaatveranderende regels de betekenisveranderende regels.

Belangrijke problemen voor de zinsgrammatica zijn de beschrijving van de complexe zinnen die in TFGII worden behandeld, de betekenisopvatting en de overbelasting van het model door incorporatie van niet-linguïstische informatie in de zinsstructuur.

Het FG-model is een zinsgrammatica die in de inleiding van TFGI wordt gepresenteerd als een functionele herinterpretatie van de generatieve grammatica. Dat verklaart de aard van een aantal van de onderwerpen die in TFG behandeld worden en de compositionele betekenisopvatting.

Doordat de FG schatplichtig is aan de generatieve grammatica lopen er twee denklijnen door elkaar: volgens de functionele denklijn is taal een instrument voor de vormgeving van boodschappen en staat de informatiestructuur van zinnen centraal, volgens de 'syntactische' denklijn zijn zinnen primair syntactische bouwsels. Deze dubbele visie blijkt uit het hiërarchisch opgebouwde zinsmodel dat zelfs niet-linguïstische aspecten van uitingen incorporeert. Deze ambivalentie in TFG levert veel onduidelikheden op en heeft geleid tot kritiek op belangrijke onderdelen van de functionele theorie. In 6.3.2 bespreek ik enkele belangrijke kritieken die de weg vrijmaken voor een discoursegrammatica.

6.3 Op weg naar een functionele discoursegrammatica

6.3.1 Inleiding

Het huidige FG-model of het 'lagenmodel' verantwoordt het interpersoonlijke (of interactionele) karakter van uitingen door in de beschrijving van de onderliggende structuur het aspect van de modale beoordeling en het taalhandelingsaspect op te nemen. Het model is o.a. gepresenteerd in Hengeveld (1988) en heeft van het begin af bloot gestaan aan kritiek uit de eigen gelederen.⁵⁸ De kritiek richt zich vooral op het incorporeren van niet-linguïstische informatie in de onderliggende formele structuur van uitingen. Voor de verantwoording van deze pragmatische informatie schiet de zinsgrammatica te kort: daarvoor is een discoursebenadering nodig.⁵⁹

De ontwikkeling van de zinsgrammatica naar een discoursegrammatica verloopt in twee fasen. In de eerste fase stelt men voor de grammatica aan te vullen met een pragmatische module of de volgorde van de stappen in het zinsbouwproces aan te passen en in de tweede fase wordt de (sterk gereduceerde) zinsgrammatica onderdeel van een omvattend discoursmodel. Kritiek op het huidige model heeft grote invloed gehad op het ontwikkelen van een functionele discoursgrammatica.

De kritische besprekingen van het FG-model die ik in 6.3.2 presenteer, betreffen: de principieel conceptuele aard van de onderliggende structuur in de FG (6.3.2.1), het ont-

⁵⁸ De onderzoekers maken deel uit van het voormalige IFOTT: Instituut voor Functioneel Onderzoek van Taal en Taalgebruik, thans: ACLC: Amsterdam Centre of Language and Communication.

⁵⁹ Een eerste aanzet daartoe is te vinden in TFGII, hst. 17 en 18.

breken van de relatie met context en situatie waardoor willekeur heerst in de grammatische en lexicale uitbreidingen van de verschillende niveaus (6.3.2.2), het incorporeren van de invloed van niet-linguïstische factoren in de zinsbeschrijving (6.3.2.3), het ontbreken van een visie op spreektaal (6.3.2.4), de onhelderheid in de behandeling van de pragmatische begrippen topic en focus (6.3.2.5) en de beperkingen van de geformaliseerde regels (6.3.2.6). Elk van deze besprekingen mondt uit in een voorstel het FG-model beter aan te laten sluiten bij de in TFGI geformuleerde uitgangspunten.

De kritieken op de FG zijn geformuleerd vanuit opvattingen die ontleend zijn aan de cognitieve linguïstiek en de tekstlinguïstiek en sluiten nauw aan bij belangrijke denkbeelden over de aard en het gebruik van taalkennis die in hoofdstuk 5 werden beschreven. De aanknopingspunten betreffen de conceptuele aard van taalkennis, de invloed van pragmatische factoren op het gebruik van lexicale en grammaticale middelen, de eis dat in de grammatica recht wordt gedaan aan de specifieke eigenschappen die spreektaal onderscheidt van schrijftaal, de noodzaak in het taalgebruik het belang te erkennen van linguïstische strategieën die werken op basis van onveranderlijke basisregels en, ten slotte, de consequentie die 'uitgaan van taalgebruik' heeft voor de grammatica: deze moet een tekst- of discoursegrammatica zijn.

6.3.2 Besprekingen van het FG-model

6.3.2.1 Het belang van een conceptueel uitgangspunt

Nuyts (1990, 1992, 1998) bekritiseert het ontbreken van een conceptuele dimensie in het FG-model.⁶⁰ Zijn conclusie is dat de onderliggende structuur conceptueel van aard is en dat de relatie tussen deze structuur en de uiting in hoge mate wordt bepaald door pragmatische factoren. De discrepantie tussen de conceptuele kwaliteit van de onderliggende structuur en het linguïstische FG-model laat Nuyts zien aan de hand van de wederzijdse afhankelijkheid van modaliteit en negatie enerzijds en van modaliteit en de tijdweergave in zinnen anderzijds.⁶¹ Modaliteit vormt een glijdende schaal met aan de uiteinden een positieve en een negatieve pool: het is zeker dat... en: het is niet het geval dat... Hoewel in conceptueel opzicht modaliteit en negatie één categorie vormen, hebben talen er verschillende soorten uitdrukkingsmogelijkheden voor, waarin modaliteit en negatie samenvallen dan wel gescheiden worden uitgedrukt. Binnen FG worden de verschillende mogelijkheden op een statische manier verantwoord, hetzij door operatoren, hetzij door satellieten.⁶² Uitgaan van een conceptuele onderliggende structuur

60 Uit de benadering van Nuyts blijkt invloed van de cognitieve linguïstiek.

61 Nuyts (1992) betoogt dat het onderscheid dat in TFG gemaakt wordt tussen objectieve en subjectieve modaliteit een kwestie van interpretatie is: binnen een discoursemodel hoeft dat onderscheid niet gemaakt te worden. Nuyts spreekt van epistemische modaliteit.

62 Zie de problemen met de interpretatie van operatoren en satellieten van de niveaus 2 en 3 in 6.2.2.

maakt het mogelijk recht te doen aan de dynamiek van de keuzemogelijkheden die de taalgebruiker heeft.

Enkele voorbeelden. Onzekerheid of een situatie het geval zal zijn, kan onder andere op de volgende manieren worden uitgedrukt:

- ik denk dat ik niet kom of: ik betwijfel of ik kom;
- het is waarschijnlijk dat ik niet kom of: het is onwaarschijnlijk dat ik kom;
- het kan zijn dat ik niet kom of: ik zou wel eens (niet) kunnen komen.

Elk van deze mogelijkheden houdt een specifieke nuancering in van de boodschap die de spreker uitdraagt. In het FG-model komen dergelijke interactionele nuanceringen niet tot hun recht. Dat geldt ook voor de wederzijdse afhankelijkheid van modaliteit en de verbale uitdrukkingsvormen van tijd (zie de besprekingen van deixis in 1.6.2 en 7.4). De kritiek van Nuyts komt neer op het verwerpen van het lagenmodel en op een voorstel uit te gaan van een conceptueel opgevatte onderliggende structuur, waaraan in samenwerking met pragmatische factoren grammatische eigenschappen en satellieten worden toegekend. Dat impliceert dat de zinsvorming onderdeel is van een tekstproductie. In de taalgebruikssituatie of -context moeten aanwijzingen te vinden zijn die het de luisteraar/lezer mogelijk maken de juiste interpretatie aan uitingen toe te kennen.⁶³

6.3.2.2 Problemen met semantisch-grammatische eigenschappen van uitingen

Het onderzoek van Vet (1986, 1990, 1992, 1998) richt zich op de weergave van tijd, aspect en negatie in het FG-model. In het FG-model worden deze eigenschappen van uitingen verdeeld over operatoren en satellieten van verschillende niveaus, maar dat levert in de praktijk veel problemen op.

In zijn onderzoek laat Vet zien dat de operatoren op de verschillende niveaus semantische en pragmatische informatie bevatten die een beroep doen op kennis van de tekstomgeving. Het gaat om de operatoren van Aktionsart, aspect, tijd, modaliteit en negatie, die in veel gevallen een tegenhanger in de vorm van satellieten hebben en verdeeld zijn over verschillende niveaus van het FG-model. Door het ontbreken van situationele gegevens en contextgegevens is niet te bepalen hoe deze operatoren en satellieten samenwerken.

Dat de gebruiksmogelijkheden van de operatoren in veel gevallen niet zonder context te interpreteren zijn, blijkt uit het volgende voorbeeld. Het gebruik van de operator neg(atie) op niveau 2 in: *Peter didn't cry for two hours* is vatbaar voor twee interpretaties: het niet huilen duurde twee uur en de ontkenning van de tijdbepaling: het is niet zo dat het hui-

63 Het conceptuele uitgangspunt is ook van invloed op de betekenisopvatting in de FG: de betekenis van taalelementen ligt niet vast in de woorden van termen en predikaten, maar hangt af van de wijze waarop de taalgebruiker de taalelementen gebruikt

len twee uur duurde. In het laatste geval is het bereik van de negatie-operator niet de hele predikatie maar een satelliet van hetzelfde niveau als de ontkenning. De FG-beregeling voorziet niet in de tweede lezing.

Verder wijst Vet op de asymmetrie die het FG-model vertoont in de weergave van tijd en modaliteit op het illocutionaire niveau. Terwijl de speechactbenadering specifieke eisen stelt aan de grammatische eigenschappen van de structuur van de uiting, doordat een taalhandeling rechtstreekse interactie veronderstelt tussen twee gespreksdeelnemers, laat het illocutionaire niveau beschrijvende zinnen toe als: *Hij hoorde dat Marie de prijs won.*⁶⁴

Vet stelt voor het FG-model te laten bestaan uit twee interagerende modules: een grammaticamodule die verantwoordelijk is voor de zinsvorm en een pragmatische module die verantwoordelijk is voor de interpretatie van de niet-linguïstische, pragmatische informatie, waaronder het illocutionaire effect van de uiting. Het voorstel betekent dat het grammaticamodel ontdaan wordt van ten minste twee linguïstische lagen.

6.3.2.3 De uiting in het perspectief van discourse

De kritische benadering van de FG-problematiek van Hannay (1998) spitst zich toe op twee vragen, namelijk wat in een discoursebenadering onder een uiting moet worden verstaan en welke consequenties een discoursebenadering heeft voor het FG-model.⁶⁵ Hannay stelt gesproken en geschreven taal op één lijn en neemt aan dat de prosodische vorm (de intonatie) van spreektaal een tegenhanger heeft in grafische vormgeving (de interpunctie) van een tekst. Belangrijke vooronderstellingen zijn: een uiting drukt een discourseact of discourseacts uit (d.w.z. een informatie-eenheid of informatie-eenheden). Discourseacts zijn geordend in moves en een move is onderdeel van een exchange of eenheid van informatieuitwisseling of informatieverschaffing (in een geschreven tekst).⁶⁶ Een andere vooronderstelling is dat een uiting tot stand komt in twee fasen: in een conceptuele planningsfase en een formuleringsfase waarin de conceptuele structuur een linguïstische vorm krijgt met de uiting als resultaat.⁶⁷ In de linguïstische vorm

64 In plaats van bijv. *Ik hoor dat Marie de prijs won* of *Je weet dat Marie de prijs won*?

65 Hannay maakt een principieel onderscheid tussen een boodschap en de linguïstische vormgeving van de boodschap. Daarom begint zijn onderzoek naar functionele eigenschappen van uitingen niet bij de representatie van de vorm, maar bij het taalgebruik zelf.

66 Een discourseact is de inhoud van een tekstelement, een move is een bijdrage van één gespreksdeelnemer aan een interactionele eenheid of exchange, die kan bestaan uit één of meer acts (Kroon 1997). Als voorbeeld diene:

A: *Ik heb twee kaartjes voor de film van vanavond. Interesse?* (2 discourseacts, samen 1 move).

B: *Zeker* (1 discourseact en tegelijk 1 move).

Beide moves zijn samen een exchange of eenheid van informatie-uitwisseling.

67 Vgl. de opvatting van Levelt (1989=1995). Hiermee staat ook de betekenis van de expressieregels ter discussie.

spelen intonatie en interpunctie een rol bij het aangeven en interpreteren van de inhoudelijke en structurele samenhang.

In het algemeen gaat men ervan uit dat uitingen de vorm te hebben van een zinspatroon,⁶⁸ maar uitgaan van discourse heeft consequenties voor de interpretatie van wat een uiting is: uitingen kunnen de vorm hebben van losse woorden of kreten (interactionele expressies of chunks),⁶⁹ van niet-complexe zinnen of van complexe zinnen. Uitingen zijn dus tekstelementen of combinaties daarvan. Een uiting heeft tot doel vorm te geven aan een discourseact (aan discourseacts) die onderdeel is (zijn) van een move.

Een voorbeeld: zowel in *Hij wandelde. Langzaam*, als in *Hij wandelde, langzaam* zijn twee zelfstandige discourseacts herkenbaar aan twee focusaccenten. Tussen beide acts bestaat de retorische relatie van 'weergegeven feit plus een toelichting'. In het eerste geval is er sprake van twee uitingen, in het tweede van één uiting. Enkele andere voorbeelden:

- Ongelóóflijk, het voorstel is áángenomen (een emotioneel oordeel bij een ervaringsfeit).
- Zéker, Jan komt óók op mijn feest (Zéker is thema).
- Jan komt óók op mijn feest, zéker (Zéker is tail).
- vgl. Jan komt zéker ook op mijn feest (Zéker markeert een stellige verwachting en maakt deel uit van de uitspraak).

In het laatste geval is er sprake van één focus en heeft de uitspraak die op *zéker* volgt niet de pretentie een toelichting bij een sterke bevestigende expressie te zijn of, omgekeerd, wordt de uitspraak niet begeleid door een sterke bevestiging zoals in de beide voorgaande voorbeelden. Er wordt slechts een tamelijk stellige verwachting uitgesproken. Er is dus in de voorbeelden met de komma-intonatie sprake van een combinatie van twee door een focus gemarkeerde tekstelementen waartussen een retorische relatie bestaat. Deze tekstelementen zijn samen één uiting.

Van een uiting is ook sprake wanneer zinsvormen (eveneens tekstelementen) worden gecombineerd tot complexe zinnen.⁷⁰ Allerlei combinaties zijn mogelijk. Het kenmerk is in alle gevallen het optreden van meer dan één focusaccent, of, in geschreven taal, een specifieke interpunctie, de indicatie voor de zelfstandige 'nieuws waarde' van de betreffende discourseact. Binnen een discoursebenadering is niet de zin, maar de uiting de eenheid van taalbeschrijving. Het is daarom volgens Hannay noodzakelijk de zinsgrammatica in de taalbeschrijving een bescheidener plaats te geven en aandacht te

68 In het bijzonder het patroon van een niet-complexe zin.

69 Hannay spreekt van *non-clausal message units*, een term die *extra-clausele constituenten* (ECC's) vervangt uit TFGII, hoofdstuk 17.

70 Complexe zinnen werden eerder besproken in 5.4.3.1, ad 3. Zie ook 6.3.2.6.

besteden aan de semantische en pragmatische aspecten van de relationele verbindingen tussen de tekstelementen van uitingen.⁷¹

6.3.2.4 Spreektaal centraal

Het vertrekpunt van de FG is dat in menselijke verbale communicatie de linguïstische uitdrukking strategisch verbonden is met niet-linguïstische invloeden en dat wat gesprekspartners van elkaar begrijpen maar in beperkte mate onder woorden gebracht wordt (TFGI, 8-9). Vanuit een interactioneel gezichtspunt onderzoekt Mackenzie (1998, 2000) in hoeverre typische spreektaalvormen binnen het huidige FG-model kunnen worden beschreven. Zulke 'verkorte' uitdrukkingen worden *holofrases*, *eenwoordzinnen* of *chunks* genoemd.⁷²

Een gesprek voeren is een vorm van 'joint action' (Clark 1996), een gezamenlijke onderneming die bestaat uit een of meer uitwisselingen (*exchanges*) over een onderwerp. Een uitwisseling bestaat uit haar beurt uit *moves* (inhouden van bijeen behorende paren uitingen), en de *moves* bestaan uit *discourseacts* (vormgegeven in uitingen).

Omdat gesprekspartners in gelijke mate verantwoordelijk zijn voor het resultaat: wederzijds begrip, wordt in een gesprek een sterk beroep gedaan op gedeelde achtergrondkennis.⁷³ Daardoor kan men in een gesprek vaak met een minimum aan verbale informatie volstaan en dat maakt taal tot een efficiënt en effectief communicatiemiddel.⁷⁴ Deze opvatting is eerder uitgewerkt in de maxime van kwantiteit van Grice (geef niet meer informatie dan nodig is) en het principe van relevantie (zie 3.4.1) en leidt tot 'strategisch' taalgebruik. De vraag is hoe dit beknopte taalgebruik kan worden verantwoord in het FG-model, maar dan opgevat als een zinsgrammatica die onderdeel is van een *discoursegrammatica*.

Anders dan Vet (zie 6.3.2.2) meent Mackenzie (1998) dat interactionele aspecten van taalgebruik niet in de pragmatische, maar in de grammatische component moeten worden beschreven, ten minste voorzover ze van directe invloed zijn op de interactionele taalvormen, de uitdrukkingen die dragers zijn van *discourseacts*. In de vormgeving van uitingen zijn *holofrases* gemarkeerd door een 'aandachtsaccent' (*focus*).

Er zijn verschillende soorten van zulke situatiegebonden, interactionele taalvormen, die variëren van losse woorden en *chunks* tot halve of hele zinnen:

71 Bijvoorbeeld door vragen te stellen als: hoe verhouden de tekstelementen zich tot elkaar, welke relatie bestaat daartussen, hoe wordt de uiting gebruikt en hoe interpreteer je haar?

72 De uitdrukking 'eenwoordzín' is ontleend aan theorieën over kindertaalontwikkeling. Zie over *chunks* o.a. ook 4.3.5.4.

73 Het vermogen een beroep te doen op achtergrondkennis is sterker naarmate men bij de taaluitvoering meer met elkaar vertrouwd is, en wordt bijv. maximaal benut in sterk geïnstitutionaliseerde situaties, zoals bij een gesprek tussen een kaartverkoper en een klant op een NS-station en bij de communicatie tussen een chirurg en een operatieassistent (zie Van den Berg 1998).

74 Het onderzoek van Mackenzie (1998, te verschijnen) betreft intraculturele communicatie.

- interactionele expressies die emoties uitdrukken (*sorry, au*);
- uitdrukkingen van sociale verbondenheid (*weet je, zie je*);
- gespreksorganiserende uitdrukkingen (*aansprekingen, wel, zeg, nou dag*);⁷⁵
- verwijzende uitdrukkingen in een gesprek (verwijzingen naar plaatsen, entiteiten, tijd, wijzen, enz.).⁷⁶

Voorbeelden:

A: *Waar ben je geweest?*

B: *In de disco.*

A: *Heb je daar Kees gezien?*

B: *Nee, Erik (of alleen: Erik, respectievelijk: ik heb daar alleen Erik gezien).*⁷⁷

De antwoorden zijn ingekorte predikaties of (partiele) predikaties. Tot deze categorie worden verschillende typen uitdrukkingen gerekend: collocaties als *naar de hel ermee, maak 't*, maar ook verkorte uitingen zoals het antwoord op de volgende vraag: A: *Ga jij nog op vakantie?* B: *Waarschijnlijk (dit jaar) niet.*

Veel uitdrukkingen in spreektaal hebben met schrijftaal de zinsvorm gemeen: ze bevatten dan vaak een element met bekende informatie, bedoeld om de nieuwe informatie toegankelijker te maken (een element met topicfunctie) en een element dat de kern is van nieuwe informatie (een element met focusfunctie).⁷⁸

In spreektaalsituaties kan vaak volstaan worden met een non-verbaal teken (een hoofdknik, bijv.) of met een enkel geaccentueerd woord, het woord dat de essentie bevat van wat men wil laten weten. De functies daarvan zijn: het accentueren van de sociale relatie, het bewaken van de gezichtszorg, het vestigen van aandacht op specifieke informatie⁷⁹ of het organiseren van het gesprek. Tot deze categorieën discourseacts rekent Mackenzie ook de inhoud van de thema- en tailposities.

Mackenzie wil eenwoordzinnen en verkorte uitdrukkingen beschrijven met behulp van het huidige zinsmodel en lokaliseert ze (voor het Engels) op P₁, de positie die elke uiting ten minste heeft (TFGI, 442).⁸⁰ Gecombineerde uitdrukkingen van discourse-

75 De eerste drie groepen rekent men tot de extra-clausale constituenten (ECC's (TFGII, hoofdstuk 17) of, in termen van Hannay, non-clausale message units), maar alleen indien ze aangehangen worden aan een 'clause'

76 In feite zijn deze uitdrukkingen tot een zinsvorm uit te breiden.

77 Een dergelijke maximale uitbreiding van een element tot een zin kan worden opgevat als een beleefdheidsfrase

78 De bekende informatie-eenheid wekt verwachtingen over de te introduceren informatie (vormt de ground). De nieuwe informatie wordt opvallend gepresenteerd (wordt *figure* genoemd), zie 5.4.3.4, noot 82.

79 Deze informatie wordt gepresenteerd met een illocutionaire bedoeling of gecombineerd met een subjectief oordeel. Vgl. het principe van *relevantie*.

80 De positie P₁ is in het Engels anders dan in het Nederlands. In het Engels volgt op P₁ de zinsvorm: subject-pv-rest. In het Nederlands is P₁ in de meeste gevallen de positie onmiddellijk voor de pv. De tamelijk vaste zinsvorm verklaart misschien het veelvuldig gebruik van komma's na P₁ in het Engels. Het verklaart

acts vormen samen een uiting. Daarmee is de relatie met de discoursegrammatica gelegd (vgl. Hannay 1998). Voorbeelden van geaccentueerde eerste posities, al dan niet gecombineerd met thema of tail zijn:

- Hi, goed geslapen? (Sociale relatie)
- Ik neem een foto, oké? (Gezichtsorg)⁸¹
- Bezwaar tegen roken? (Idem)
- A: Thee? B: Koffie! (Informatie-uitwisseling: vraag en niet-bevestigende reactie)
- Hij is verslaggever. Schrijft in de Telegraaf. (Informatie-uitwisseling)
- Voortreffelijk niet, die prestatie van Dekker in de Tour de France? (Om bevestiging van waardering vragen)
- Werkelijk, ik zou het niet weten (Verontschuldiging)
- Die voetballers, die rijden me toch in dure auto's!⁸² (Afkeurend oordeel geven over voetballers)
- : Zeg, ken je Dirk? B: Nee, hoezo? (Organisatie van het gesprek)

Bij uitbreiding van de informatie die op P₁ staat naar de inhoud van een volledig benutte onderliggende zinsvorm, verschuift de vulling van P₁ van de meest opvallende informatie naar informatie die de introductie van nieuwe informatie voorbereidt (topic-informatie) of wordt P₁ gebruikt voor de lokalisering van de te introduceren informatie in het domein (het gebruik van *er* in: *er was eens...*) of wordt gebruikt om een stellig bedoelde uitspraak in een afgezwakte vorm te presenteren. Een voorbeeld van het laatste is:

A: Ik ga morgen niet naar school.

B: Misschien kun je maar beter (wel) gaan.

Mackenzie houdt in hoofdlijnen vast aan de organisatie van de zinsgrammatica, zoals voorgesteld in TFGI en II. Dat blijkt onder andere uit de rol die expressieregels spelen.⁸³ Ook interactionele elementen hebben een abstracte onderliggende vorm die door expressieregels in concrete uitingen worden omgezet: ze krijgen een passende intona-

mogelijk ook dat de focusfunctie in het Engels vaak aan de constituent op P₁ wordt toegekend en dat focus belangrijker wordt geacht dan topic. Na een thema volgt in het Engels anders dan in het Nederlands dan ook lang niet altijd een topic, maar een opnieuw beklemtoonde constituent.

81 Enkele voorbeelden zijn uit het Engels vertaald (Mackenzie 1998, 288). In het origineel: *Okay (if I take a photo?) Mind (if I smoke?)*

82 Die kan zowel beklemtoond als onbeklemtoond geïnterpreteerd worden. In het tweede geval krijgt rijden nadruk. Vgl. ook: *De oranjegekte? We hebben die aan ons voorbij laten gaan* (zonder accent op terugwijzend die).

83 Het blijkt ook uit zijn opvatting dat P₁ primair dient om de illocutionaire functie (het taalhandelingsaspect) van de zin uit te drukken. In 7.3.4.2 neem ik aan dat het taalhandelingsaspect een functie is van interactie.

tiecontour. Interessant is dat thema en tail hun functie als onderdeel van de zin verliezen en worden opgevat als tekstelementen.

6.3.2.5 De pragmatische aard van topic- en focustoekenning

In de FG dienen de pragmatische functies topic en focus in de onderliggende structuur om interactionele, situationele en contextafhankelijke informatie in een uiting te kunnen interpreteren. De status van deze functies is in het huidige FG-model echter onduidelijk, omdat de toekenning van topic en focus niet is verankerd in discourse.

Bolkestein (1998) gebruikt de problematiek van de pragmatische functies topic en focus om de verschillende voorstellen die in FG-publicaties zijn gedaan om scheiding aan te brengen tussen het grammaticale zinsmodel en een discoursebenadering van taaluitingen te integreren en geeft daar twee onafhankelijke argumenten voor.⁸⁴

Het eerste argument betreft het beginsel van relevantie. Een uiting draagt altijd de kenmerken van pragmatische invloed, bijvoorbeeld in de woordvolgorde, de selectie van een lidwoord en in de intonatiestructuur.⁸⁵ Dat is het gevolg van een beoordeling door de spreker van de mate waarin de gepresenteerde informatie relevant geacht wordt voor de gesprekspartner.

Het tweede argument is afgeleid van de oorspronkelijke bedoeling van de FG-benadering. In het huidige model maakt pragmatische informatie deel uit van de onderliggende structuur. In het pragmatische uitgangspunt van de FG en in het model van verbale interactie (TFGI, 8 en TFGII, 410) wordt onderscheid gemaakt tussen pragmatische informatie en de onderliggende structuur. De ontwikkeling die geleid heeft tot het huidige model is niet in overeenstemming met het functionele uitgangspunt.

De conclusie van Bolkestein is dan ook dat pragmatische informatie niet thuis hoort in het model dat de linguïstische onderliggende vorm van een uiting beschrijft, maar behoort tot het kader waarbinnen de zinsgrammatica een plaats heeft.

In het model van verbale interactie van TFGI en TFGII is de pragmatische informatie beperkt tot de wederzijdse verwachtingen die spreker en hoorder van elkaars achtergrondkennis hebben.⁸⁶ Topic en focus kunnen tegen deze achtergrond worden getypeerd als informatie die bekend wordt verondersteld (topic), en als informatie waarvan de spreker vermoedt dat deze voor de hoorder met betrekking tot het onderwerp relevante nieuws waarde heeft (focus).⁸⁷

⁸⁴ Bolkestein (1998) verwerkt o.a. denkbeelden van Hannay (1991), Kroon (1997), Vet (1998), Van den Berg (1998) en Mackenzie (1998), maar legt haar eigen accenten.

⁸⁵ Deze syntactische verschijnselen zijn in de FG effecten van de expressieregels.

⁸⁶ Terwijl in TFGII, 410 e.v. de verschillende categorieën pragmatische factoren wel genoemd worden.

⁸⁷ Topic en focus zijn in feite namen voor het psychologische verschijnsel dat wij nuanceringen aanbrengen in het intonatiepatroon en/of in de woordvolgorde van een uiting om aan te geven wat we als minst respectievelijk als meest relevant voor de hoorder beschouwen. Deze verdeling van relevantie valt bij neutraal

Het FG-interactiemodel houdt echter geen rekening met andere kenmerken van de communicatieve situatie, zoals gegevens over de deiktische ruimte (de tijd- en plaats-aanduiding), contextuele en situationele invloeden.⁸⁸ Al deze niet-linguïstische factoren hebben invloed op de vormgeving van de boodschap en dus ook op de toekenning van de topic- en focuskenmerken, maar behoren niet tot regels die de onderliggende zinsstructuur bepalen.

In een model van verbale interactie, een discoursmodel, is daarom een pragmatische module nodig die de voorwaarden creëert voor de vormgeving van de boodschap en die onderscheiden is van, maar interageert met de grammaticale module (vgl. Vet 1998).⁸⁹

6.3.2.6 Formele bezwaren tegen het FG-model

Het geformaliseerde regelsysteem van het FG-model (1979, 1981) is in een computerprogramma getoetst op interne consistentie (Kwee 1994).⁹⁰ Daarbij kwamen enkele problemen aan het licht bij het genereren van complexere constructies zoals betrekkelijke bijzinnen, cleft- en pseudo-cleftzinnen (in FG focusconstructies) en het gebruik van anaforische pronomina (vooral, maar niet alleen, in samengestelde zinnen).

Kwee (1997, 1999) bespreekt enkele oorzaken van deze problemen en geeft aan hoe de problemen in een meer discoursgerichte benadering zouden kunnen worden vermeden.

Als oorzaken noemt hij:

- het regelsysteem dat de onderliggende structuur in vier stappen genereert is een statisch, blind werkend mechanisme, dat onvoldoende nauwkeurig is uitgewerkt om ook variaties in zinsstructuren te kunnen produceren;⁹¹

gebruik van het zinspatroon vrijwel altijd samen met de posities in de uiting waarop de aandacht gericht is: de begin- respectievelijk de eindpositie.

88 Met inbegrip van socioculturele invloeden.

89 In TFGI, hoofdstuk 13, wordt een reeks topics en focussen onderscheiden. In een meer pragmatische benadering van uitingen is het vanzelfsprekend dat niet alle informatie in de uiting gegeven is, maar door de hoorder/lezer kan worden afgeleid (Nuyts 1998) en dat de mate van bekendheid respectievelijk nieuws-waarde per taalgebruikssituatie kan verschillen. Het is daarom overbodig de nuancerings- en focusinterpretaties in de expressieregels te benoemen.

90 Kwee (1994) toetst weliswaar het model uit 1979/1981, maar hij merkt op dat veel van zijn kanttekeningen ook gelden voor het model uit 1989 (overgenomen in 1997 (=TFGI)).

91 Het productieproces impliceert samenwerking met de vormgevingsregels (expressieregels), die eveneens flexibel zouden moeten zijn.

- de dominante rol van het verbale predikaatschema,⁹² mede als gevolg van de rol en de inrichting van het lexicon en daardoor het naar de achtergrond raken van de rol die termen in het taalgebruik spelen;⁹³
- relatieve zinnen, focusconstructies en anaforische relaties in samengestelde zinnen.

De problemen met relatieve bijzinnen, focusconstructies⁹⁴ en anaforische relaties zijn oplosbaar als een werkwijze wordt gevolgd die leidt tot structuren vergelijkbaar met *discourse representation structures*,⁹⁵ en als aan termen het primaat gegeven wordt boven predikaatschema's. De reden daarvoor is dat dankzij hun relatie met het thema van het gesprek of van de tekst in het discoursedomein, de benoemingen van de betrokken entiteiten zijn op te vatten als zelfstandige kennisgegevens. Dat relativeert het belang van de predikaatschema's bij de vormgeving van uitingen. Tegen de achtergrond van het gespreks- of tekstdomein zijn de termen die de entiteiten in het domein benoemen, op te vatten als een lijst van de 'dramatis personae' (Kwee 1997, 202).⁹⁶

Uitgaan van het discourcebegrip betekent ook dat pragmatische functies toegekend worden vóór de syntactische. Deze functies bepalen in relatie met de context de volgorde waarin termen optreden in de uiting en daardoor bestaat de mogelijkheid de afhankelijkheid vast te stellen van na het antecedent optredende verwijzende woorden. Het optreden van pronomina is een taak van de expressieregels, die immers de uiteindelijke woordvolgorde in de uiting bepalen.⁹⁷

In de opvatting van Kwee is de procedure voor het genereren van de onderliggende structuur:

92 Kwee ziet hierin de invloed van de ontleedpraktijk in het Latijnse onderwijs. predikaat eerst, dan zoeken naar het subject, enz. In de FG zijn de begrippen 'subject' enz. vervangen door semantische rollen, maar het 'ontleedschema' bleef gelijk

93 Dit is mogelijk het gevolg van de opvatting in de FG dat concepten kunnen worden gerepresenteerd met behulp van woorden

94 Voorbeelden van cleft- en pseudo-cleftconstructies zijn respectievelijk:

Het was Karel die de botsing veroorzaakte

Wie de botsing veroorzaakte was Karel

In beide zinnen draagt het subject (*die/wie de botsing veroorzaakt*) de functie topic en draagt het predikaat (Karel) de functie focus. In beide gevallen valt het primaire zinsaccent op Karel.

95 Kwee verwijst naar de theoretische noties en objecten zoals gedefinieerd in Discourse Representation Theory (Kamp 1981, Kamp en Reyle 1983)

96 D.w.z. termen worden semantisch-referentieel gekarakteriseerd in relatie tot het discoursedomein.

97 Termen die naar dezelfde referent verwijzen als een eerder genoemde term, krijgen een pronominaal vorm. De vorm hangt af van contextfactoren, waaronder het antecedent en de afstand tussen antecedent en verwijzend woord en de verhouding tussen de gepresenteerde svz. Vergelijk: *Piet had Jan niet gezien omdat hij naar Marie keek en Piet had Jan niet gezien, omdat hij zich had vermomd*. Overigens kunnen ook aanwijzende en lexicale woorden optreden (synoniemen en meroniemen).

- 1 termvorming en topictoekenning,⁹⁸
- 2 keuze van het predikaatschema, gevolgd door vorming van de predikatie, d.w.z. insertie van de gegeven termen in het predikaatschema;
- 3 het toekennen van syntactische functies in overeenstemming met het perspectief dat voor de uiting gekozen wordt en het toekennen van focus.⁹⁹

Complexe zinnen als combinatie van tekstelementen

De FG biedt niet de mogelijkheid constructies van het type [[enkelvoudige hoofdzin + bijwoordelijke bijzin] + bijwoordelijke bijzin] anders te verantwoorden dan als enkelvoudige hoofdzin + 'gestapelde' bijwoordelijke bijzinnen: bijwoordelijke bijzin 1 + bijwoordelijke bijzin 2 (Kwee 1999b). Als voorbeeld.

[[De prins had de hoop verloren Cinderella ooit weer te zien omdat ze het feest in haast had verlaten]
totdat hij haar glazen muiltje op de trap vond]

Dit voorbeeld kan wel worden verantwoord binnen de 'Rhetorical Structure Theory'.¹⁰⁰ In deze theorie worden complexe uitingen beschouwd als een combinatie van tekstelementen waartussen op verschillende niveaus logisch-semantiche relaties bestaan. Daardoor vormen complexe zinnen de overgang tussen 'zin' en 'tekst'.

De besproken oplossingen voor de problematieken van samengestelde zinnen zijn theoretische argumenten voor het herzien van de huidige praktijk van de FG.

De hoofdproblemen van de FG zijn volgens Kwee dat:

- FG een beschrijving is van het taalsysteem en uitgaat van schrijftaal, terwijl spreektaal primair geacht wordt¹⁰¹ en
- het gevaar bestaat dat een discoursebeschrijving de voortzetting vormt van de zinsbeschrijving, terwijl de zinsbeschrijving volgens de principes van TFGI, hoofdstuk 1, afgeleid zou moeten zijn van discoursebeschrijving.

De consequentie van het theoretische uitgangspunt van de FG is dat een functionele discourse-(of tekst-)grammatica primair is en de zinsgrammatica daar een afgeleide van is. Het huidige FG-model, dat pragmatische factoren in de zinsbeschrijving heeft opgenomen, staat in feite haaks op het uitgangspunt. Het theoretische betoog van Kwee sluit aan bij de hiervoor besproken voorstellen om de FG beter te laten beantwoorden aan haar principes en de discrepantie die bestaat tussen de zinsgrammatica en de uitgangspunten van een functionele taalbenadering op te heffen.

⁹⁸ De functie *topic* wordt alleen toegekend aan termen

⁹⁹ De functie *focus* kan worden toegekend aan elk onderdeel van een uiting

¹⁰⁰ Thompson and Mann (1987), zie ook Matthiessen en Thompson (1988)

¹⁰¹ Deze uitspraak ontleen ik aan Kwee (te verschijnen)

6.3.2.7 Samenvatting

De FG, zoals ontwikkeld door S.C. Dik, is een zinsgrammatica die bedoeld is als onderdeel van een discoursegrammatica die de taalkundige eigenschappen van menselijke verbale interactie representeert (TFGI, hoofdstuk 1). Het aanvankelijke als onderdeel van de discoursegrammatica geplande zinsmodel schetst de weg van basispredikaat en terminertie, kernpredikatie, insertie van syntactische en pragmatische functies naar volledig gespecificeerde predikatie, de onderliggende structuur. Via de expressieregels levert de onderliggende structuur de uiting op, het product van het genereerproces. In de loop van de tijd werd de weg van predikaatschema naar volledig gespecificeerde onderliggende zinsstructuur steeds gecompliceerder, doordat op verschillende niveaus context- en situatie-afhankelijke of niet strikt linguïstische informatie in het model werd geïntegreerd (zie het model van de functionele grammatica, figuur 6.1 in 6.2.2.1).

Deze ontwikkeling heeft van het begin af bloot gestaan aan kritiek. In enkele belangrijke kritische artikelen komt de aard van de tekorten van het zinsmodel aan het licht en doet men voorstellen om de beperkingen van het huidige model op te heffen. De voorstellen kiezen steeds het oorspronkelijke model van verbale interactie als vertrekpunt. Deze voorstellen variëren van het behoud van een eenvoudig grammaticamodel, aangevuld met een pragmatische module, tot het verwerpen van het huidige model en het consequent doordenken van vorm en inhoud van een functionele discoursegrammatica.

6.3.3 De ontwikkeling van een functionele discoursegrammatica

6.3.3.1 Inleiding: benaderingen van discourse

Van Dale (1999) beschrijft *discours* als 'gesprek, rede, conversatie'. Er zijn echter meer betekenissen van het woord in omloop. In het algemene gebruik is *discours* (Engels: *discourse*) vrijwel synoniem met taalgebruik. In 3.2.2 wordt het begrip in een sociocultureel en interactioneel verband gebruikt als een proces van mondelinge en schriftelijke uitwisseling van gedachten tussen mensen.¹⁰² Het begrip *discourse* wordt ook in 5.3 gebruikt en wel bij de bespreking van de verschillende richtingen in het empirisch onderzoek naar mondeling taalgebruik, waarbij tekststructurele middelen relevante eigenschappen van taalgebruik aan het licht brengen.

In 5.4.3.2 wordt *discourse* in verband gebracht met inhoudelijke analyseschema's voor schriftelijk taalgebruik als hulpmiddel voor linguïstische tekstanalyse en wordt *discourse* benoemd als het geheel van uitingen dat een afgeronde gesproken of geschreven communicatieve eenheid vormt (5.4.3.1, Theoretische achtergronden). Deze voorbeelden van empirisch discourseonderzoek en van de toepassing ervan hebben betrekking op taalgebruik en zijn daarom te karakteriseren als functioneel (Schiffrin 1994).

¹⁰² Dezelfde omschrijving is te vinden bij Van den Berg (1998), zie 6.3.3.3.

De eigenschappen van discourse en de organisatievormen in gesproken en geschreven taal worden beschreven in een discoursegrammatica. Tot de eigenschappen van discourse behoren de in hoofdstuk 1 genoemde structureel-relatieve,¹⁰³ thematische en deiktische¹⁰⁴ coherenties en de middelen waarmee deze tot stand worden gebracht, evenals de kenmerken van de verschillende tekstgenres in spreek- en schrijftaal.

Op het begrippenapparaat dat de inhoudelijke organisatie van gesprekken¹⁰⁵ beschrijft, hebben onder andere Sinclair en Coulthard (1975) veel invloed gehad. Zij kennen aan een gesprek of interactionele eenheid (interactie) een hiërarchische structuur toe die op het hoogste niveau gemarkeerd wordt door een opening en een afsluiting. Binnen zo'n interactionele eenheid bestaan afgeronde fases (transacties), herkenbare onderdelen van een gesprek. Op een lager niveau staan de uitwisselingen (exchanges), afgeronde eenheden binnen een transactie, die op hun beurt bestaan uit beurtparen of moves. Een move kan weer ontleed worden in één of meer discourseacts, bijdrage(n) van één van de gespreksdeelnemers aan de move. Discourseacts kunnen uit kleinere onderdelen, subacts, bestaan. Bij het vaststellen van de grenzen tussen de verschillende discoursesegmenten en bij het construeren van coherentie op de verschillende tekstniveaus spelen discoursemarkers of -markeerders een cruciale rol. Discoursemarkers zijn woordjes met een signaalfunctie: ze markeren bijvoorbeeld het initiatief nemen of het beëindigen van een beurt, het overdragen van een beurt aan een ander, het veranderen van onderwerp van gesprek, de samenhang in een move of het uiten van emotie.

Deze organisatievorm, die de inhoud van een gesprek verbindt met de linguïstische vormgeving ervan, is door Kroon (1995, 1997) geïntroduceerd met het doel een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van een functionele discoursegrammatica. Het werk van Kroon is ook van grote betekenis gebleken voor het FG-onderzoek naar de rol van uitingen bij de vormgeving van discourseacts en moves.¹⁰⁶ Behalve Kroon hebben ook Van den Berg (1998) en Hengeveld (1997, 2000) voorstellen gedaan voor een functionele discoursegrammatica, die ik in de volgende paragrafen bespreek.

6.3.3.2 Een aanzet tot een functionele discoursegrammatica

Kroon (1995, 1997) geeft een belangrijke aanzet tot het verschuiven van de aandacht van de functionele zinsgrammatica naar een functionele discoursegrammatica. Ze toont

103 Dit coherentietype vat de hiërarchische en relationele coherentie samen (zie 5.4.3.1, Vier aspecten, ad 1).

104 Zie ook 7.4.

105 En andere tekstsoorten, zoals de evaluatieve tekst of de argumentatieve tekst. Moutaouakil (1998) maakt onderscheid tussen twee teksttypen: teksten met een discoursekarakter en met een verhalend karakter (recitatieve teksten). De typen verschillen o.a. in het gebruik van persoonlijke voornaamwoorden, werkwoordsvormen, deiktische uitdrukkingen, het gebruik van modaliteit en de interpretatie van performatieven.

106 Zie bijvoorbeeld 6.3.2.3 en 6.3.2.4.

aan dat de rol van discoursemarkeerders niet verklaarbaar is als uitgegaan wordt van de zin als teksteenheid, maar wel verklaard kan worden vanuit het perspectief van de tekst.¹⁰⁷

Aan een discorsebenadering liggen met betrekking tot discoursemarkeerders (bij Kroon beperkt tot verbindende partikels) twee vooronderstellingen ten grondslag:

- 1 verbindende partikels spelen een rol in de coherentiestructuur van een tekst (dit geldt ook voor andere discoursemarkeerders dan verbindende woordjes);
- 2 de discorsestructuur is een complex geheel van hiërarchische en lineaire relaties tussen verschillende typen eenheden.

Voor de analyse van de problemen met de verbindingswoorden in een discorseverband maakt Kroon (1997, 19) gebruik van een 'discourse-pragmatic framework' dat gebaseerd is op de volgende, onderling samenhangende concepten:

- teksteenheden (geordend in linguïstische actiestructuren of uitingen);
- hiërarchische tekststructuur (discourseact, move, etc.);
- relationele structuur (coherentierelaties tussen verbale eenheden in een teksteenheden¹⁰⁸);
- buitentekstuele relaties (de relatie die een tekstelement heeft met een buitentalige situatie (van belang bijvoorbeeld bij deixis));
- thematische structuur (de uitwerking van het tekstthema geordend in thematische coherente eenheden).¹⁰⁹

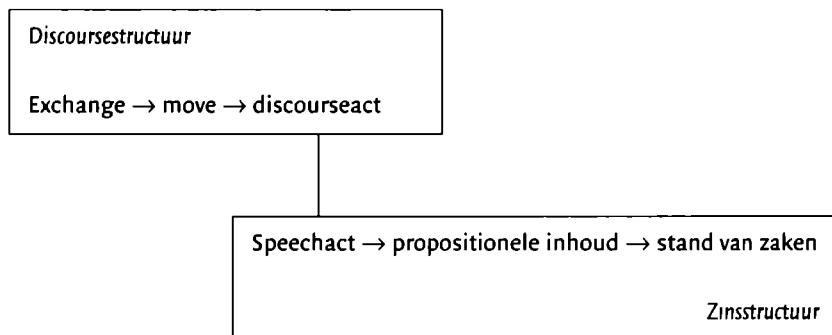
Met behulp van dit op discorse betrokken begrippenapparaat kunnen de functies van de verbindingswoorden adequaat verantwoord worden.

Essentieel in deze benadering is dat onderscheid is gemaakt tussen de communicatieve (de inhoudelijke en interactionele) en de grammaticale structuur van een tekst. De functionele zinsgrammatica kan geen uitingen (bestaande uit twee discourseacts, bijvoorbeeld) beschrijven en kan dus niet het uitgangspunt voor een discorsegrammatica zijn. Daarom stelt Kroon een modulair model voor waarin discorsestructuur en zinsstructuur gescheiden worden behandeld, maar in sterk onderling verbonden en analoge systemen. Schematisch voorgesteld ziet het discorsemodel er dan zo uit (Kroon 1997, 30):

107 Kroon richt haar aandacht op verbindingswoordjes (*want, omdat, dus, zodat, maar en hoewel*). Dat haar voorbeeldmateriaal uit het Latijn komt, is hier niet van belang. Zij gebruikt voor haar analyse het begrippenapparaat van Roulet e a. (1985).

108 Voorbeeld (eerder gebruikt in 6.3.2.3). In: A: *Ik heb twee kaartjes voor de film van vanavond Interesse?* (2 discourseacts, samen 1 move), heeft de move de interactionele functie van een uitnodiging en daarin heeft de 1e act de retorische functie van voorbereiding op de feitelijk uitnodigende act (Kroon 1997, 23).

109 Dit begrippenapparaat is verwant aan het apparaat dat in 5.4 werd gebruikt. Zie ook 6.3.2.3 en 6.3.2.4.



Schema 6.1 De interactie van discourse en zin

De kleinste eenheid van de discoursestructuur correspondeert met de grootste zinseenheid. De grammaticamodule die de zinsvorm verantwoordt, is het huidige FG-model. De discoursemodule is door het ontbreken van de toplaag in de discoursestructuur echter niet meer dan een lokale uitwerking van een discoursemodel. Het belang van dit voorstel is dat het perspectief verlegd wordt van de zin naar het discourse.

6.3.3.3 Een pragmatische functionele grammatica

Voortbouwend op het voorstel van Vet (1998) presenteert Van den Berg (1998) een functioneel taalgebruiksmodel dat uit drie modules bestaat: een pragmatische module die verantwoordelijk is voor de sociale en interactionele aspecten van een uiting, een centrale, conceptuele module waarin de boodschap geconstrueerd wordt¹¹⁰ en een grammaticale module die verantwoordelijk is voor de vormgeving van de uiting.

De pragmatische module verantwoordt dat taalgebruik plaatsvindt in een geïnstitutionaliseerd sociaal kader met vastliggende functies en rolpatronen¹¹¹ en dat de interactie daardoor ook plaats vindt in herkenbare (stereotype) moves, zoals de vraag-antwoordmove.

De centrale module, waarin de boodschap vorm krijgt en waarin vastgelegd wordt hoe de sprekersintentie zal worden uitgedrukt,¹¹² wordt gecontroleerd door 'managers'¹¹³ in de pragmatische module en krijgt een passende linguïstische vorm door samenwerking met de grammaticale module. De grammaticale module bevat een lexicon en een regelsysteem. Het lexicon heeft door zijn relaties met de andere modules

¹¹⁰ De messagemodule.

¹¹¹ Zoals bij interactie in een vergadering, in een winkel en in een lessituatie.

¹¹² In een directe of indirecte taalhandeling bijvoorbeeld, eenduidig geformuleerd of bijvoorbeeld metaforisch.

¹¹³ Een manager is de benaming voor 'conceptuele planningstrategie', vergelijkbaar met wat in eerdere hoofdstukken 'de monitor' genoemd werd. Ook in de andere modules worden beslissingen gereguleerd door zulke managers.

flexibele gebruiksmogelijkheden en in samenwerking met de centrale module beregelt de grammaticale module de vorm van de uiting. Door de interactie met de andere modules heeft de grammaticale component te maken met flexibele voorwaarden bij het vormgeven van uitingen: niet-linguistische factoren hebben invloed op de vormgeving van uitingen. De expressieregels zijn daardoor voor een belangrijk deel strategieën. De grammatica beperkt zich in vergelijking met het huidige FG-model tot haar fundamentele linguistische vormgevingstaak en de grammaticale component mist de hoogste niveaus van het huidige FG-model (het interpersoonlijke en het illocutionaire niveau).

In de pragmatische functionele grammatica is de linguistische vormgeving van uitingen in overeenstemming met het oorspronkelijke model van verbale interactie (TFGI, 8) en ondergeschikt gemaakt aan de condities die de sociale werkelijkheid stelt. Een beperking van het model is de grote nadruk die op het geïnstitutionaliseerde karakter van het taalgebruik (discourse) valt.

6.3.3.4 Een model voor een functionele discoursegrammatica (FDG)

Hengeveld (2000) stelt een radicale omkering voor van de prioriteiten die gelden in het functionele taalbeschrijvingsmodel. Het onderliggende zinspatroon is niet langer vertrekpunt voor de vormgeving van uitingen, maar uitingen zijn het resultaat van de interactie van de functionele discoursegrammatica (verder FDG) met cognitieve (of conceptuele) factoren en de begrenzing die de communicatieve situatie oplevert voor de interpretatie van uitingen.

De cognitieve 'module' is een conceptueel gedacht bestand met drie categorieën onderling interagerende soorten kennis: kennis van interactionele, situationele en contextuele aard, inhoudelijke of thematische kennis en linguistische kennis.¹¹⁴ Deze conceptuele kennisbestanden zijn samen met de beoordeling van de communicatieve situatie de basis voor de discourseplanning, de constructie van het spreek- of schrijfplan dat het uitgangspunt is voor de organisatie van de te formuleren boodschap en de formulering daarvan.¹¹⁵

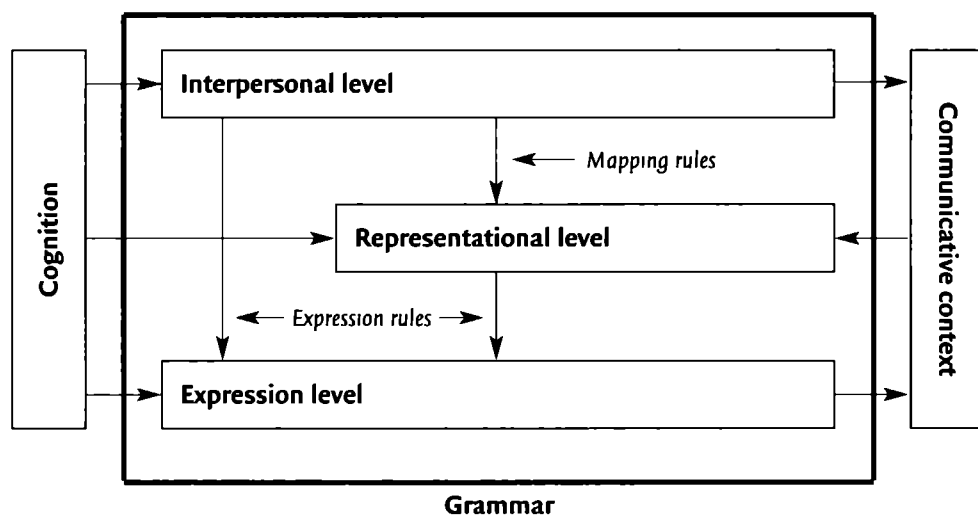
De vormgeving van een uiting komt tot stand in een reeks procedures waarbij de taalgebruiker op drie niveaus beslissingen neemt (keuzes maakt): op het interactionele of interpersoonlijke niveau, op het inhoudelijke of representationele niveau en op het vormgevingsniveau, het niveau van de output van de expressieregels. De eerste twee niveaus zijn verbonden door interpretatieregels en expressieregels zetten de conceptuele, inhoudelijke structuur om in de uiting.¹¹⁶

¹¹⁴ Met het begrip interagerende soorten kennis bedoel ik dat de kenniscomponenten wederzijds op elkaar betrokken zijn. Kennis is daardoor dynamisch van aard en niet statisch.

¹¹⁵ Zie ook 5.4.

¹¹⁶ Deze voorstelling van zaken interpreteert in het kader van FDG de beide niveaus die Levelt (1989=1995) onderscheidt bij taalproductie: de fase van de conceptualisering en de formuleringsfase.

Elk van de niveaus in het model bestaat uit een geformaliseerde hiërarchisch geordende reeks factoren die invloed uitoefenen op de vormgeving op het volgende niveau. Tot de factoren van het interpersoonlijke niveau behoren o.a. de move, de discourseact, de deelnemers aan het discourse en de karakterisering van het taalhandelingskarakter.¹¹⁷ Op het representatieve niveau wordt de formele inhoud van een uiting vastgesteld en op het expressieniveau is de uiting in abstracte vorm linguïstisch vormgegeven, maar nog niet gearticuleerd (nog niet in spraak of grafische vorm omgezet). De kern van de expressieregels wordt gevormd door de taalregels die mogelijke taalpatronen definiëren. Het globale FDG-model van Hengeveld (2000) is hieronder weergegeven.¹¹⁸ Het omkaderde gedeelte representeert de grammatica.¹¹⁹



Figuur 6.2 Het model van de FDG

Beoordeling van het model

De communicatieve context (het domein in de werkelijkheid waar de uiting betrekking op zal hebben), behoort tot de factoren die op het interpersoonlijke niveau de keuzes op het volgende niveau beïnvloeden. Het model beschrijft het conceptuele verloop van de productie van uitingen. De cognitieve module representeert de kenniskant van de

¹¹⁷ Hengeveld houdt dus vast aan hiërarchische ordening per niveau van de opgebouwde zinsstructuur. Deze geformaliseerde hiërarchische ordening geeft het model in weerwil van de interactie tussen componenten en niveaus een statisch karakter.

¹¹⁸ Het schema is overgenomen met toestemming van de auteur.

¹¹⁹ De FDG is een herinterpretatie van het lagenmodel (zie 6.2.3.1) in termen van discourse.

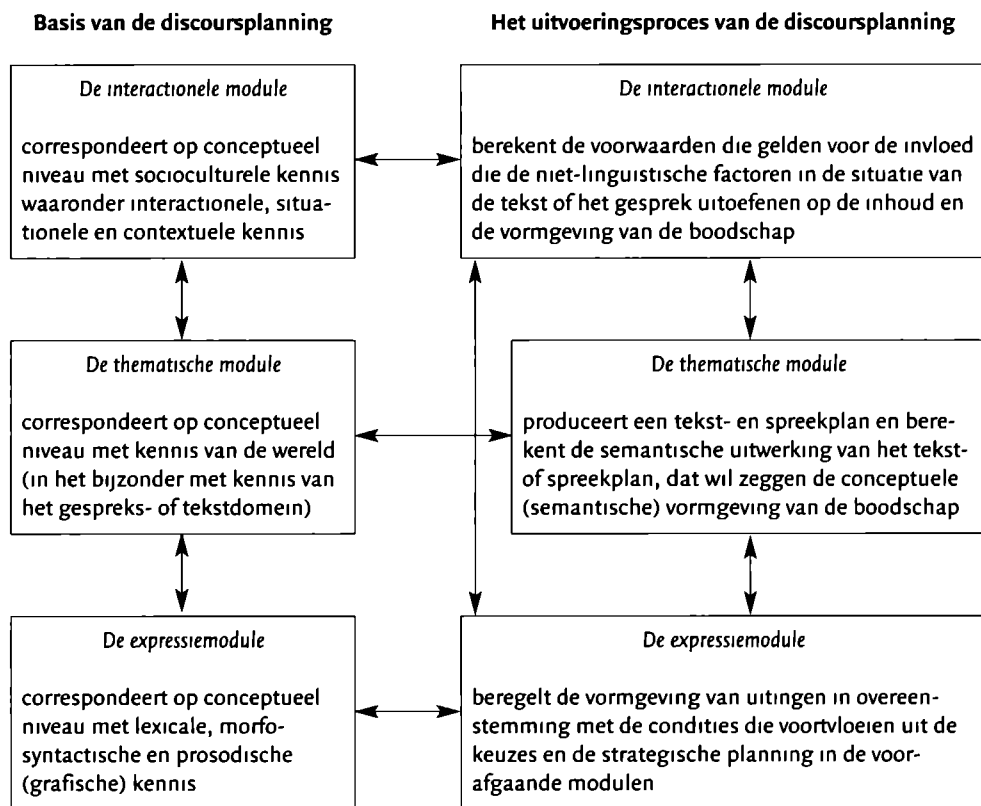
taalgebruikende mens en de beschreven niveaus de procedurele kant die zowel de conceptualiserings- als de formuleringsfase van de taalproductie bevat. Beide fasen zijn conceptueel van aard: het model produceert onderliggende structuren van uitingen en laat de fysieke articulatiefase (Levelt 1989=1995) of de grafische vormgeving buiten beschouwing. De conceptuele kenniscomponent bevat op het interpersoonlijke niveau de ervaringskennis op het gebied van socioculturele (interactionele, situationele en contextuele) kennis; op het inhoudelijke niveau bevat de conceptuele kenniscomponent in principe algemene kennis van de wereld en kennis van het thema in het bijzonder. Aan de procedurele kant van het model komt onder invloed van de situationele, contextuele en interactionele factoren het spreek- of schrijfplan met de inhoudsvinding en -ordening tot stand. De expressieregels zetten de inhoud om in taalvormen, uitingen die de eerder gemaakte keuzes weerspiegelen. Het is daarvoor nodig dat niet het niveau van de uitingen, maar dat van de expressieregels correspondeert met het conceptuele linguïstische kennisbestand. De regels putten immers uit dit bestand bij het vormgeven van uitingen. Uit het model wordt de aard van de expressieregels niet duidelijk. We moeten aannemen dat er twee soorten regels zijn: altijd geldende taalregels die basispatronen produceren en strategieën die deze patronen zodanig omvormen en combineren dat zij adequaat de gemaakte keuzes op interactioneel en inhoudelijk niveau weerspiegelen. Alleen dan kunnen de uitingen of onderdelen van uitingen correleren met de moves en op lager niveau respectievelijk met de discourseacts en de subacts.

Om het model te kunnen gebruiken als taaltheoretisch uitgangspunt voor de taalgebruikstaalgrammatica heb ik het herzien, zoals het onderstaande model laat zien. Dit herziene model is gebaseerd op het FDG-model van Hengeveld, maar er zijn ook inzichten in verwerkt van Nuijts, Vet, Kroon en Van den Berg.

Links staan de interagerende kennisbestanden en rechts de procedures. De interactionele module is de plaats waar de steeds wisselende socioculturele invloeden per taalgebruikssituatie worden 'berekend'. Het 'opstellen' van het inhoudelijke spreek- of schrijfplan is een taak van de module op het thematische niveau. De expressiemodule bevat gebruiksmogelijkheden van de toegankelijke lexicale elementen¹²⁰ en beregelt zowel de vanzelfsprekende als de variabele eigenschappen van uitingen. De uitkomst van de expressiemodule is de uiting, die voor de praktijk op één lijn gesteld kan worden met de gearticuleerde of grafisch vormgegeven uiting.

Tegen de achtergrond van het discoursemodel kan het probleem van de tegenstelling tussen spreek- en schrijftaal beschouwd worden als een oppositie tussen taalgebruik waar deelnemers persoonlijk bij betrokken zijn en taalgebruik met een beschrijvend karakter, waarbij de betrokken spreker of schrijver op de achtergrond blijft, toeschouwer is (zie Moutaouakil 1998). De kenmerkende verschillen tussen spreek- en schrijftaal kunnen daardoor linguïstisch worden gekarakteriseerd als verschillen tussen tekstgenres.

120 Dat wil zeggen de lexicale elementen die het referentiedomein oproept of actueel maakt.



Schema 6.2 Het herziene functionele discoursemodel

In een discoursemodel is het onderscheid tussen de organisatie van de boodschap en de bijbehorende linguïstische ordening relevant. De communicatieve eenheden van de boodschap worden in het algemeen beschreven met de Engelse termen *discourse act*, *move*, *exchange*, *transaction* en *interaction*. Ik gebruik de termen *discourseact*, *move*, *uitwisseling*, *transactie* en *interactie*. De termen voor de niveaus van de linguïstische ordening zijn: *uitingen*, *coherente clusters van uitingen* (*alinea's*), *paragrafen* en *tekst*. In niet-persoonlijke (beschrijvende) tekstgenres kunnen de communicatieve eenheden worden vastgesteld op basis van de wisseling van scènes, zoals in een toneelstuk.

In de expressiemodule krijgen uitingen een uiterlijke vorm: dat kan uiteenlopen van het toekennen van een klankcontour aan een interactionele expressie of chunk (zie 6.3.2.4) tot het vormgeven van een complexe zin. De taak van de zinsgrammatica is in de discoursegrammatica beperkt tot het produceren van het basispatroon, in FG-terminen de onderliggende (zins)structuur. De traditionele expressieregels, die de voor-

waarden formuleren voor de uiterlijke vorm van zinnen (besproken in 6.2.2.3), sluiten goed aan bij de gedachte dat de vormgeving van uitingen in hoge mate bepaald wordt door de werking van strategieën.

6.3.3.5 Samenvatting

In 6.3.3 besprak ik drie theoretische modellen, alledrie pogingen de FG om te vormen tot een functionele discoursegrammatica. Het model van Kroon moet gezien worden als een lokaal interactioneel discoursmodel, vanwege het ontbreken van tekstuele niveaus, hoger dan de move. Haar benadering handhaaft het model voor de onderliggende zinsstructuur.

Het model van Van den Berg is een taalgebruiksmodel. Het construeren van inhoud staat in deze benadering centraal. Pragmatische factoren beïnvloeden de inhoud en pragmatische factoren en inhoud samen bepalen in elke concrete taalgebruikssituatie de lexicale en morfo-syntactische vormgeving.

Het model van de functionele discoursegrammatica van Hengeveld ten slotte, betekent een breuk met de traditionele FG en kan worden gezien als het resultaat van de verwerking van de kritieken op de 'oude' FG en van de eerder gedane voorstellen voor een functionele discoursegrammatica. Zo wordt de conceptuele basis erkend van de verschillende componenten die bij de vormgeving van uitingen betrokken zijn en is de grammaticale module de plaats waar niet-linguïstische factoren en de inhoudelijke planning van invloed zijn op de linguïstische vormgeving van de uiting.

Om het model van Hengeveld voor de praktijk te kunnen uitwerken, heb ik een herziene versie daarvan geconstrueerd. In dit model correleren de drie niveaus met de deiktische, thematische en structureel-relatieve coherenties die de linguïstische kwaliteit van een gesprek en een tekst bepalen.

Het concept van het functionele discoursmodel kan verschillende problemen oplossen, zoals het probleem van de relatie tussen de conceptuele basis van taalgebruik en het productieproces van uitingen, het probleem van de integratie van linguïstische en niet-linguïstische factoren in het taalgebruik en het probleem van de overeenkomsten tussen de productie en verwerking van spreek- en schrijftaal.

Ook voor de betekenisopvatting heeft het model consequenties, omdat verantwoord kan worden dat het gebruik van lexicale woorden afhangt van keuzes die de taalgebruiker maakt, gegeven de invloed van een reeks wisselende socioculturele factoren op de gebruikssituatie.

6.4 Een taaltheoretisch model voor een taalbeschouwing

In 6.4 bespreek ik na een samenvatting (6.4.1) de didactische mogelijkheden van het functionele discoursemodel voor taalbeschouwing (6.4.2) en formuleer ik een conclusie (6.4.3).

6.4.1 Samenvatting

De taalkundige inzichten die hebben bijgedragen tot het besef dat een taalgebruiksgrammatica een functionele discoursegrammatica zou kunnen zijn, vertonen veel overeenkomst met de taalkundige oriëntering op het schrijfonderzoek dat in 5.4 werd gepresenteerd. Dat is niet verwonderlijk, omdat de achterliggende bronnen grotendeels dezelfde zijn.

Het eerste doel van hoofdstuk 6 is na te gaan in hoeverre het model van de FG kan dienen als taaltheoretisch model voor de gebruiksgrammatica in relatie tot taalbeschouwing. Het tweede doel is na te gaan welke aanwijzingen de FG oplevert over de aard en gebruiksmogelijkheden van lexicale kennis, taalregels en strategieën.

Ondanks de functionele doelstelling is de FG aanvankelijk een zinsgrammatica waarbij de interactionele en contextuele aspecten worden geïncorporeerd in de zinsbeschrijving. De beschrijving van discourse wordt gezien als een uitbreiding van de zinsgrammatica.

De kritiek op de FG maakt duidelijk dat dit model veel relevante eigenschappen van het taalgebruik niet kan verantwoorden. Het inzicht dat de zinsgrammatica niet de basis kan zijn voor de beschrijving van een belangrijk deel van de verschijnselen die zich in discourse voordoen, heeft geleid tot een perspectiefwijziging, tot de omkering van de invalshoek van waaruit het taalgebruik wordt bestudeerd. Discourse, in het bijzonder de gesproken tekst als samenhangend geheel, wordt het uitgangspunt voor functioneel taalonderzoek. Het model van de functionele discoursegrammatica, zoals weergegeven in 6.3.3.4, maakt het mogelijk de gegevens die in de paragrafen van 6.3.2 worden gepresenteerd, binnen één model te integreren.

Dit globale model geeft echter weinig inzicht in de aard van de regels en voorwaarden die gelden bij de taalproductie en ook niet in de interactie van lexicale elementen, regels en strategieën. Op grond van de beschikbare gegevens ligt het echter voor de hand aan te nemen dat in het taalgebruik verschillende typen regels en strategieën een rol spelen.

De vormgevings- of expressieregels (6.2.2.3) zijn ontworpen als criteria voor de vormgeving van zinspatronen en lijken door hun universele karakter bruikbaar als basis voor de beregeling van (een deel van) de uitingen. Ze geven aan welke patroontypen gelden als mogelijke zinsvormen en ze geven aan welke soorten voorwaarden de mogelijke varianten van zinsvormen bepalen. Deze varianten veronderstellen de invloed van

niet-linguïstische factoren op linguïstische patronen en zijn dus in de praktijk het resultaat van de interactie van basisregels en strategieën.

Ook in de discoursegrammatica bepalen basisregels de vormgeving van woordgroepen en zinspatronen, maar ook hier ontbreken de strategieën die tegen de achtergrond van discourse situatie- of contextafhankelijk grammaticale interpretatiemogelijkheden bieden, niet alleen bij taalverstaan, maar ook bij taalproductie.

Het in 6.3.2.3 herziene begrip uiting en de analyses van taalgebruik in 6.3.2.4, impliceren dat de vormgevingsregels van het discoursemodel de verschillende typen tekst-elementen verantwoorden die deel kunnen uitmaken van een uiting. Dat houdt o.a. het toekennen in van accenten op chunkachtige (deel-)uitingen, het beantwoorden aan de contextuele condities voor structurele vormgeving (denk aan de keuze voor een passieve zinsvorm) en structureel-relatieve coherenties in uitingen, wanneer deze bestaan uit complexe zinnen. Voor de interpretatie van bijwoordelijke bijzinnen in discourse is immers hun positie in de matrixzin belangrijk. Contextafhankelijke strategieën zijn eveneens nodig voor de interpretatie van de verschillende categorieën semantisch-grammaticale eigenschappen van uitingen (6.3.2.2).

Hoewel de expressiemodule van het discoursemodel suggereert dat het mogelijk is nauwkeurig de werking van strategieën te beschrijven en de voorwaarden te formuleren voor de toepassing ervan, is het allesbehalve duidelijk hoe een en ander zou kunnen. De wijze waarop een taalgebruiker 'berekent' hoe hij zijn boodschap vormgeeft en de wijze waarop zijn gesprekspartner of lezer aan de hand van de waargenomen tekst de inhoud interpreteert, onttrekt zich voor een belangrijk deel aan strikte beregeling. Door teksten te analyseren kan men proberen de gebruikte strategieën te achterhalen en de inhoud te interpreteren. Strategiegebruik betekent zowel bij taalproductie als bij taalbegrip het oplossen van een complexe conceptuele puzzel waarbij taalkennis en taalbeschouwing elkaar wederzijds veronderstellen.

6.4.2 Mogelijkheden voor taalbeschouwingsdidactiek

Wat is het antwoord op de vraag in de titel van hoofdstuk 6: *Wat heeft de functionele grammatica taalbeschouwing te bieden?* Kan de functionele discoursegrammatica dienen als taaltheoretisch model voor de taalgebruiksgrammatica waar taalbeschouwing op verschillende manieren nauw mee verbonden is als bewuste taalactiviteit, bijvoorbeeld als strategietoepassing? De taalgebruiksgrammatica kan worden opgevat als voor de taalgebruiker ten dele toegankelijke taalkennis. Deze taalkennis is enerzijds een fonds van lexicale middelen en anderzijds een verzameling vormgevingsregels. Deze laatste kunnen geacht worden te bestaan uit 'contextvrije' taalregels en uit contextafhankelijke strategieën die de interactie kunnen verantwoorden van linguïstische en niet-linguïstische factoren in het taalgebruik. Door de werking van deze strategieën kan de integratie bereikt worden van taalkennis en taalbeschouwing.

Het is wenselijk dat een functionele, op discourse¹²¹ gebaseerde didactische taalgebruiksgrammatica aan twee soorten eisen beantwoordt: inhoudelijke en didactische.

De inhoudelijke eisen. De taalgebruiksgrammatica:

- heeft een conceptuele basis en een semantisch uitgangspunt;
- beschrijft hoe niet-linguïstische kennis interageert met linguïstische;
- maakt het mogelijk te verantwoorden hoe individuele uitingen in discourse zijn geïntegreerd;
- beschrijft hoe mondelinge en schriftelijke uitingen (kunnen) worden opgebouwd en hoe uitingen kunnen worden geanalyseerd.

Uit het voorgaande blijkt dat het functionele discoursemodel in de herziene versie het mogelijk maakt aan deze eisen te voldoen. De taalkundige overwegingen van hoofdstuk 7 hebben daarom het herziene functionele discoursemodel als uitgangspunt.

De didactische eisen. De taalgebruiksgrammatica:

- maakt het mogelijk de basisvorm en het basispatroon (vgl. de onderliggende zinsvorm, 6.2.2.1) van de zin te gebruiken als ijkpunt voor de vormgegeven uitingen: de varianten in het taalgebruik;
- maakt het mogelijk te verantwoorden waarom niet-regelgebonden verschijnselen analytisch benaderd moeten worden;
- heeft een heldere en eenvoudige terminologie;
- maakt het mogelijk een relatie te leggen met de traditionele zinsgrammatica.

Het herziene functionele discoursemodel kan de theoretische verantwoording voor de eerste twee didactische eisen verschaffen. De basisvorm van de zin en het basispatroon kunnen gebruikt worden als ijkpunten voor die uitingen die de zinsvorm hebben en de interpretatie van strategieën maakt het mogelijk niet-regelgebonden taalverschijnselen te analyseren (vgl. 1.6.4.6 en 1.8.2).

Ik probeer een eerste aanzet te geven tot het oplossen van het terminologieprobleem door zoveel mogelijk semantische benamingen te presenteren.¹²² Voor het antwoord op de vraag welke relatie een op functionele principes gebaseerde gebruiksgrammatica met de traditionele grammatica heeft, verwijs ik naar 1.8.4.

121 Met 'discourse' bedoel ik, zoals gezegd, geschreven en gesproken tekst

122 De FG is een volledig geformaliseerde grammaticatheorie en bovendien alleen beschikbaar in het Engels. Voor de praktijk van het onderwijs moet daarom naar alternatieven voor de formalisering worden gezocht en moet de terminologie worden aangepast.

6.4.3 Conclusie

De vraag in hoeverre het model van de FG kan dienen als taaltheoretisch model voor de interactie van de taalgebruiksgrammatica en taalbeschouwing bleek niet eenvoudig te beantwoorden. De traditie om bij taalbeschouwing de zinsanalyse centraal te stellen, heeft ook de FG-onderzoekers parten gespeeld. Daardoor werd pas in een laat stadium het inzicht bereikt dat een discoursebenadering nodig is en kon onderzocht worden welke consequenties zo'n benadering heeft voor de taalbeschrijving. Het functionele discoursemodel maakt het mogelijk te aan te nemen dat het taalproductieproces begint met het conceptuele tekst- of spreekplan van een spreker of schrijver en dat bij het ontwikkelen van de vormgeving van de boodschap de invloed verdisconteerd is van interactionele, situationele of contextuele factoren. Daardoor kan dit discoursemodel, hoe globaal het ook is, dienen als mogelijk taaltheoretisch model voor de interactie van de taalgebruiksgrammatica en taalbeschouwing.

Beter dan het functionele discoursemodel, biedt het *herziene functionele discoursemodel* de mogelijkheid de drie taalkundige dimensies van het taalgebruik te verbinden met soorten kennis en met de communicatieve situatie.

De vraag of de FG uitsluitsel kan geven over de aard van functionele regels en strategieën en over de interactie van lexicale elementen, regels en strategieën, kan tegen de achtergrond van een discoursebenadering niet zonder meer beantwoord worden. Basisregels zijn in een taal vastliggende regels voor de vorming van zinspatronen en strategieën zijn conceptuele analytische middelen die het mogelijk maken de uitingen vorm te geven en te interpreteren binnen de grenzen die de basisregels stellen. Welke strategie gebruikt wordt of is, moet per gebruikssituatie worden vastgesteld. Enkele algemene tendensen bij het gebruik van expressieregels (6.2.2.3) leveren aanknopingspunten voor het interpreteren van strategieën.

In de *Taalkundige overwegingen* (hoofdstuk 7) maak ik gebruik van inzichten die hoofdstuk 6 heeft opgeleverd bij het beantwoorden van de vraag welke taalkundige theoretische denkbeelden de achtergrond kunnen vormen van taalkennis en taalgebruik en in het verlengde daarvan voor onderwijs dat tot doel heeft taalkennis te presenteren die in het taalgebruik functioneert.

Voor de taalkundige overwegingen van hoofdstuk 7 levert hoofdstuk 6 de volgende aandachtspunten op: de erkenning van de conceptuele basis van alle taalkennis en taalactiviteit, de aandacht voor de semantische eigenschappen van taaluitingen, het terugdringen van het belang van de syntaxis bij de vorming van uitingen, de invloed van situationele, contextuele en interactionele factoren op het taalgebruik, het onderscheid tussen inhoud van een boodschap en de vormgeving ervan en de aandacht voor mondeling taalgebruik.

7 Taalkundige overwegingen

In hoofdstuk 1 heb ik de basis gelegd voor een taalkundige interpretatie van taalbeschouwing en voor een taalgebruiksgrammatica met het doel een impuls te geven aan het ontwikkelen van een taalbeschouwingsdidactiek die uitgaat van het taalgebruik.

Uitgaan van het taalgebruik betekent dat een gesprek of tekst het vertrekpunt is voor alle taalactiviteiten en dat bij taalbeschouwing het accent ligt op drie voor een gesprek of tekst essentiële taalkundige dimensies: de deiktische, thematische en structureel-relationale dimensie. Deze dimensies corresponderen met drie typen samenhangen in een gesprek of tekst, die zijn op te sporen met behulp van taalkundige tekstanalyse (zie 1.7.1 en 1.7.2).

In de hoofdstukken 2 en 4 bleek dat er in het talenonderwijs behoefte is aan een grammatica die uitgaat van het taalgebruik, omdat de gangbare zinsgrammatica's taalstelsystemen representeren en niet aansluiten bij de uitgangspunten en doelstellingen van het taalvaardigheidsonderwijs.

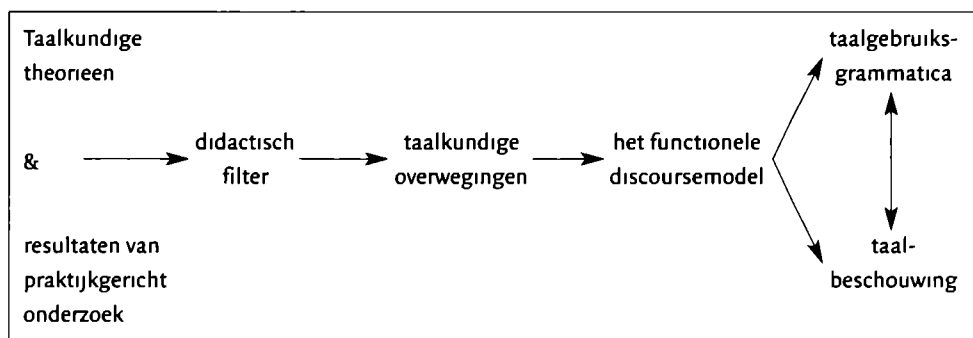
In de hoofdstukken 2 tot en met 6 ben ik nagegaan welke aanwijzingen de onderwijspraktijk en het praktijkonderzoek opleveren voor een taalgebruiksgrammatica en welke mogelijkheden de taalwetenschap daarvoor biedt. Uitgaan van taalgebruik impliceert dat de aard en functie van taalkennis wordt doordacht vanuit een sociocultureel-linguïstische invalshoek; ik deed dat in hoofdstuk 3.

In aansluiting bij de sociocultureel-linguïstische visie op taalgebruik koos ik het functionele discoursmodel als kader voor de taalgebruiksgrammatica, omdat dit model het mogelijk maakt recht te doen aan de conceptuele basis van taalgebruik en omdat op basis van dit model de invloed verantwoord kan worden van niet-linguïstische factoren op de vormgeving van boodschappen.

Het model van de functionele discoursgrammatica heeft de conceptuele basis en het tekstuele uitgangspunt gemeen met het Tilburgse onderzoek naar schrijfprocessen.

De resultaten van dit onderzoek zijn daardoor met het functionele discoursemodel te combineren tot een model voor de taalgebruiksgrammatica.

Ik selecteer taalkundige theorieën en resultaten van praktijkonderzoek met het oog op mogelijke bruikbaarheid voor de praktijk. De keuzes die ik heb gemaakt, komen niet alleen voort uit de behoeftes die ik heb afgeleid uit de analyses van de hoofdstukken 2 en 4, maar ze worden mede bepaald door de praktijkproblemen die ik tegenkwam als lerarenopleider. De weg waarlangs ik de gegevens uit de voorgaande hoofdstukken in verband breng met een voorstelling van de taalgebruiksgrammatica en taalbeschouwing, brengt schema 7.1 in beeld. Ik maak in dit schema geen onderscheid tussen de interne en externe taalgebruiksgrammatica en ook niet tussen de conceptuele en didactische interpretatie van taalbeschouwing.



Schema 7.1 De samenhang tussen inzichten uit onderzoeksresultaten, de taalkundige overwegingen, het functionele discoursemodel, de taalgebruiksgrammatica en taalbeschouwing

In hoofdstuk 1 lag de nadruk op de didactische aspecten van taalbeschouwing, op de aard van de taalkundige kennis die relevant wordt geacht voor het ontwerp van een taalgebruiksgrammatica en op de didactische mogelijkheden van taalanalyses. In dit hoofdstuk werk ik de enkele van de denkbeelden uit die ik in hoofdstuk 1 presenteerde.

Opzet

In 7.1 tot en met 7.3 bespreek ik enkele onderwerpen die samenhangen met de interpretatie van taalbeschouwing, taalgebruikskennis en de taalgebruiksgrammatica. Deze overwegingen vloeien voort uit de analyses in de voorgaande hoofdstukken.

In de overige paragrafen van de taalkundige overwegingen behandel ik onderwerpen die ik als achtergrondkennis van de taalgebruiksgrammatica voor het taalbeschouwingsonderwijs van belang acht. In 7.4 bespreek ik het deiktische gebruik van taalkennis, in 7.5 aspecten van taalbeschouwing en gebruikskennis en in 7.6 vat ik samen.

7.1 Taalkundige overwegingen, de fundamenteën voor taalbeschouwing

Taalbeschouwing breng ik in dit boek in verband met twee toepassingsdomeinen: het domein van de mentale taalactiviteit en het domein van de taaldidactiek. Ik definieer taalbeschouwing daarom als:

het ontwikkelen en uitvoeren/toepassen van taalactiviteiten die noodzakelijke voorwaarden zijn voor het opbouwen van een dynamisch taalkennisbestand en voor het inzetten van dit bestand in het taalgebruiksproces

en als

het ontwikkelen en uitvoeren/toepassen van het didactisch complex aan handelingen en middelen met als doel het taalkennisbestand van leerlingen te bevorderen door hen bewust, systematisch en functioneel gebruik te leren maken van taal.

In de eerste definitie is taalbeschouwing verbonden met bewuste conceptuele taalactiviteiten. Tot deze activiteiten behoren het benoemen van entiteiten en situaties en het toepassen van strategieën: het verwerken van de invloed van niet-linguïstische factoren bij het vormgeven van boodschappen. Andere taalactiviteiten zijn het introspectief analyseren en controleren van gebruikte taal en het controleren van de drie taalkundige coherentietypen in een gesprek of tekst (de deiktische, thematische en structureel-relatieve coherentie). Bij het analyseren en controleren van de samenhangen in een gesprek of tekst gebruikt een spreker vaak metataal (vgl. hardop denken). Taalbeschouwing kan niet bestaan zonder het dynamische kennisbestand dat lexicaal kennis en kennis van vormgevingsregels omvat en is tegelijk de voorwaarde voor het continue ontwikkelen van het kennisbestand.

In de tweede definitie is taalbeschouwing een begeleid proces dat leerlingen leert hun taalkennisbestand uit te breiden en hun kennis bewust, systematisch en functioneel te leren gebruiken. Taalbeschouwingsdidactiek heeft bijvoorbeeld als doel het verwerven van voorbereidende taalkennis bij het uitvoeren van taaltaken en het aanleren van de taalanalytische vaardigheden die nodig zijn om taalkundige samenhangen in een gesprek of tekst te herkennen.

In hoofdstuk 1 heb ik vanuit de optiek van de functionele grammatica de taalgebruiksgrammatica geïntroduceerd om te laten zien welke didactische toepassingsmogelijkheden grammaticale gebruikskennis heeft in samenhang met taalbeschouwing. De toepassingsmogelijkheden heb ik in 1.7.1 en 1.7.2 in verband gebracht met de deiktische, lexicaal en structureel-relatieve dimensies van gesprekken en tekst. Wanneer taalbeschouwingsdidactiek taalkennis benadert vanuit het taalgebruik, is zij verweven met mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid, omdat taalkennis de basis is van deze vaardigheden. Zonder kennis van taal is taalvaardigheid niet mogelijk.

In figuur 1.1 schetste ik een model voor taalbeschouwingsdidactiek waarbij ik uitging van een curriculum voor lerarenopleidingen. Die optiek is bepalend voor de onderwerpen die ik in dit hoofdstuk behandel.

Ik meen dat op een lerarenopleiding niet volstaan kan worden met het geven van praktijkgericht onderwijs, maar dat een toekomstige docent achtergrondkennis moet hebben over wat hij (of zij) overdraagt. Welke achtergrondkennis de aanstaande docent verwerft, ligt niet van te voren helemaal vast, maar hangt af van een reeks factoren zoals het onderwijsniveau, het onderwijsdoel, de belangstelling van de aanstaande docent, de behoefte van het moment en andere factoren. Van belang is dat de geboden achtergrondkennis keuzemogelijkheden biedt. Aansluitend bij de bespreking van de taalgebruiksgrammatica geef ik een overzicht van mogelijke achtergrondkennis bij een discoursegerichte taalbeschouwingsdidactiek.

Het gepresenteerde model van de taalgebruiksgrammatica geeft een voorstelling van de interne taalgebruiksgrammatica, die de kennis van taal representeert (7.5.1) en die nauw verbonden is met taalbeschouwing. Ik zal ook aangeven hoe het model in de praktijk gebruikt kan worden.

7.1.1 Taalbeschouwing en tekstbeschouwing

In 5.3.3 heb ik het gemeenschappelijke onderzoeksgebied van taalgebruikswetenschap en taalbeheersing als tekstwetenschap *taalgebruikswetenschap* in ruime zin genoemd. Tekstlinguïstisch gefundeerde taalbeheersing en taalgebruikswetenschap hebben naast een theoretisch doel: het ontwikkelen van wetenschappelijke kennis, een praktisch doel: het verbeteren van het taalgebruik en de communicatie.¹ Behalve dat beide onderzoeksgebieden een gemeenschappelijke doelstelling hebben, hebben zij ook een gemeenschappelijke basis: de tekstlinguïstiek.²

Tekstbeschouwing is dat onderdeel van de taalbeheersingsdidactiek dat betrekking heeft op het bouwproces bij tekstproductie en het analyseproces bij tekstverwerking. Uitgaande van het tekstgenre wordt de tekst opgebouwd gezien uit functionele onderdelen zoals bij argumentatie het presenteren van een standpunt, het preciseren van het standpunt, het aandragen en afwegen van argumenten voor en tegen het standpunt en het trekken van een conclusie uit de afweging. De karakteristieke functionele onderdelen van een tekst geven de grote lijn weer in de uitwerking van het tekstthema. Hulp-

¹ Braet (2000b, 190) noemt deze doelstelling voor het taalbeheersingsonderzoek.

² De tekstlinguïstiek is o.a. het onderzoekskader voor

- eigenschappen van tekstgenres,
- het vinden van criteria van tekstkwaliteit;
- het verklaren van creatief gebruik van beeldspraak en andere vormen van indirectheid,
- het beschrijven van de effecten van stilistische variatie;
- het vinden van temporele structuren in tekst;
- het interpreteren van niet verbaal uitgedrukte betekenissen in een tekst- of gesprekscontext.

middelen bij de presentatie van deze uitwerking zijn verwijzings- en relatiewoorden, woorden die op het niveau van de uiting, van de alinea en van grotere gehelen het verband tussen onderdelen van de tekst aangeven.³

Bij taalbeschouwing ligt het accent op de linguïstische middelen waarmee de functionele onderdelen van een tekst worden vormgegeven, waarmee de invloed van de niet-linguïstische factoren in de presentatie van de boodschap wordt uitgedrukt en waardoor de linguïstische coherenties in een tekst tot stand komen. Taal- en tekstbeschouwing komen overeen in de aandacht voor de thematische uitwerking en de functie van verwijzingswoorden en relatiewoorden. De taal- en tekstbeschouwing komen verder overeen in de top-down benadering: beide gaan uit van het gesprek of de tekst en bij beide staan de lokale tekstuele en taalkundige analyses in dienst van de interpretatie van het geheel. Taal- en tekstbeschouwing vormen twee kanten van één doelgerichte didactiek. De benaderingen verschillen in de interpretatie van functioneel: bij tekstbeschouwing heeft functioneel betrekking op de relevante onderdelen van een gespreks- of tekststructuur en bij taalbeschouwing heeft het begrip betrekking op uitgaan van taalgebruik en rekening houden met de factoren die het taalgebruik beïnvloeden.

Het cursorisch-thematische taalbeschouwingsmodel dat ik in 1.5 schetste, maakt het mogelijk de taalbeschouwingsdidactiek geïntegreerd met tekstbeschouwing in dienst te stellen van taalvaardigheid met het doel de taalbeheersing van leerlingen te verbeteren.

7.1.2 Pragmatiek is taalgebruikswetenschap

De kennis die het onderzoek naar taalgebruik heeft opgeleverd, wordt vaak pragmatische kennis of taalgebruikskennis genoemd, de kennis van de gebruikswaarde van (de elementen van) een gesprek of tekst.⁴ De gebruikswaarde van een tekst is af te leiden uit de verbale presentatie die de spreker of schrijver geeft van zijn persoonlijke interpretatie van een situatie binnen het besproken werkelijkheidsdomein. De persoonlijke voorstelling van zaken die een taalgebruiker geeft, heeft behalve een conceptueel aspect, drie andere aspecten: een functioneel-linguïstische aspect (het uitdrukking geven aan de deiktische, thematische en structureel-linguïstische dimensies), een referentieel aspect of domeinaspect (de interpretatie van de ervaren werkelijkheid) en een sociocultureel aspect (de interpretatie van situationele, interactionele en contextuele factoren van het gesprek of de tekst). Deze vier aspecten bepalen samen de gebruikswaarde van een gesprek of tekst. Het ligt voor de hand aan te nemen dat er één begrip *pragmatiek* is

3 Voorbeelden van gecombineerde taal- en tekstbeschouwing van taalvaardigheid zijn *Taaldaden en Textuur*, methodes die door Braet zijn ontwikkeld. Voor een bespreking van de moeilijkheden die zich kunnen voordoen bij het onderscheiden van tekstgenres of tekstsoorten, zie Heesters e.a. (1999).

4 Gebruikswaarde is dus hier niet het nut dat een tekst heeft voor een of ander leesdoel, maar de waarde die (elementen in) een tekst hebben voor de interpretatie van de tekst.

dat kan samenvallen met het begrip *taalgebruikswetenschap*. Pragmatische kennis kan dan worden gelijkgesteld aan taalgebruikskennis, al kunnen binnen de taalgebruikswetenschap verschillende accenten worden gelegd. De ontwikkeling van dit wetenschapsgebied tot een theoretisch kader dat de criteria kan leveren voor de toetsing van, bijvoorbeeld, de taalgebruiksgrammatica, zal echter nog veel inspanning vragen van teams van onderzoekers: van taalkundigen, taalbeheersers, tekstlinguïsten en, met het oog op de onderwijspraktijk, van vakdidactici.

7.2 Het didactische belang van een taalkundig fundament

7.2.1 Taalgebruiksmodellen voor het onderwijs

In de hoofdstukken 2 tot en met 5 kwamen verschillende kernen linguïstische deelgebieden ter sprake: het socioculturele gebied, de pragmatiek, de semantiek, de grammatica en de tekstlinguïstiek. De onderzoeksresultaten uit deze gebieden oefenen elk op hun wijze invloed uit op het talenonderwijs. In de loop van de tijd zijn verschillende didactische modellen ontwikkeld met het doel een integratie van deze invloeden op het talenonderwijs tot stand te brengen. Ik noem er twee.

Willems' model van het communicatieproces (in 4.2.4.4) beschrijft de samenwerking van de verschillende verbale en non-verbale modules in de interactie met het doel het leren beheersen van interactionele strategieën in interculturele mondelinge communicatie.⁵ Het model van Oostdam en Rijlaarsdam (1995) stelt de conceptuele kant van de (schriftelijke) taalverwerking centraal.⁶ Daardoor kan dit model verband leggen tussen taalgebruiksstrategieën en taalleerprocessen. In beide modellen wordt samenwerking tussen de linguïstische modules aangenomen. Hoe deze samenwerking precies tot stand komt, is niet duidelijk doordat de modellen niet uitgaan van een integreerend taaltheoretisch concept.

Hoewel beide modellen ten dele teruggaan op dezelfde bronnen en grotendeels dezelfde modules noemen, concentreren ze zich op verschillende deelgebieden van het taalgebruik: de een betreft mondeling, de ander schriftelijk taalgebruik. De een heeft het over taalgedrag en de ander over de conceptuele verwerking van tekst. Hoe zijn zulke uiteenlopende benaderingen: niet-cognitieve versus cognitieve taalverwerking te combineren?

Ik wil deze vraag anders stellen: onder welke voorwaarden kan het stelsel van naast elkaar bestaande modules vervangen worden door één stelsel van met elkaar verweven taalmodulen? Voor het beantwoorden van die vraag is een taaltheoretisch kader nodig, dat het mogelijk maakt de verschillende aspecten van het taalgebruik te integreren.

5 De modules worden competenties genoemd. Deze benaderingen sluiten aan bij het model van de communicatieve competentie van Hymes, maar er is ook invloed van Levelt (1989).

6 Het model van Oostdam en Rijlaarsdam heb ik niet expliciet besproken, omdat de achterliggende denkbeelden sterk overeenkomen met de denkbeelden van het PISA-project.

In de didactiek heeft zich een vergelijkbare verschuiving voorgedaan van nadruk op waarneembaar gedrag naar een cognitieve interpretatie van gedrag. Jarenlang heeft de handelings-psychologische benadering (Schouten-Van Parreren 1985) een dominante rol gespeeld in het vreemdetalenonderwijs en in het onderwijs Nederlands. Deze benadering heeft in de afgelopen jaren enkele concurrenten gekregen. In de eerste plaats van de modellen voor ontdekkend, vraaggestuurd of probleemoplossend leren (Moust e.a. 1992) en in de tweede plaats van de cognitieve benaderingen, die alle fundamentele taalactiviteiten lokaliseren in het conceptuele systeem en de nadruk leggen op cognitieve taalleerstrategieën. Het onderzoek van de groep Van Wijk (5.4) demonstreert deze ontwikkeling.

In de nieuwere didactische modellen is de handelings-psychologische benadering niet alleen 'vertaald' in cognitieve termen, maar ook is de aandacht verschoven van 'materieel handelen aan leerstof' naar 'cognitief handelen van de lerende'. In het laatste geval spreekt men van 'leren leren', waarbij het uitgangspunt is dat alleen de activiteiten van de leerling zelf leiden tot het gewenste leereffect (bijvoorbeeld Oxford 1990, Boekaerts en Simons 1995).⁷ De verschillende didactieken vertonen echter in de praktijk ten opzichte van elkaar slechts accentverschuivingen. De verschillen in accentuering zijn in verband te brengen met de verschillende doelen van uiteenlopende studietoeken. woorden leren vraagt een andere aanpak dan het voorbereiden van een spreekbeurt.

De bronnen van de verschillende benaderingen zijn ten dele gelijk evenals de doelen; ook in de handelingspsychologische benadering gaat het om het conceptuele resultaat het verwerven van taalkennis.

7.2.2 De beoordelingen van fouten

In de literatuur die in de voorgaande hoofdstukken wordt besproken, vinden we op verschillende plaatsen aandacht voor taalfouten. De uiteenlopende beoordelingen van deze taalfouten vormen een goede illustratie van het linguïstische probleem in het taalonderwijs en de noodzaak een taaltheoretisch kader te vinden voor een uniforme aanpak. Er worden vijf categorieën fouten genoemd.

- 1 fouten in de spelling⁸ en de interpunctie;
- 2 syntactisch geïnterpreteerde fouten: verkeerd voegwoordgebruik, verkeerde samen-trekkingen, verkeerd gebruik van verwijzende en aanwijzende woorden (bijv. het of

⁷ Vergelijk het in hoofdstuk 4 2 2 gemaakte onderscheid tussen leren en verwerven. In het studiehuis zijn deze denkbeelden in extreme vorm toegepast. Zie over 'leren leren' in de tweede fase Bonset en Mulder (1997 en 2000).

⁸ Spelfouten betreffen woordvormen, tussenklanken en buigingsverschijnselen, in het bijzonder van de werkwoordsvormen.

dat in plaats van *deze* of *die*) en het weglaten van woorden of woordgroepen in de syntactische structuur;

- 3 semantisch geïnterpreteerde fouten: verkeerd gebruik van relatiewoorden (voegwoorden en voorzetsels). In samenhang daarmee: het weglaten van stappen in de formulering (gedachtesprong);
- 4 lexicologische en/of semantische fouten: verkeerd gebruik van noemende of beschrijvende woorden, dat wil zeggen het gebruik van woorden die niet passen bij de entiteiten of standen van zaken in de beschreven context of situatie, inclusief verkeerd metafoorgebruik;
- 5 woordkeuze- en formuleringsfouten, waaronder gebreken in het taalgebruik die normen en waarden schenden in intercultureel verkeer, waardoor misverstand of gezichtsverlies optreedt (4.2.4.4).⁹

De fouten van de categorieën 1 tot en met 4 behandelt Braet in *Taaldaden en Textuur* als tekorten in grammaticale en lexicologische taalbeheersing die de retorische kwaliteit van teksten in de weg staan. Verder rekent Braet gebreken in de formuleervaardigheid, stilistische effecten van zinsbouwfouten, tot de taalfouten.¹⁰ In de interculturele benadering ligt de nadruk op fouten van de vijfde categorie. Gesprekspartners moeten dergelijke communicatieproblemen zien te voorkomen of oplossen door over betekenissen en bedoelingen te onderhandelen. Onderhandelen gebeurt overigens ook als 'gewone' taalgebruikers het niet eens zijn over de interpretatie van een woord, vgl. de bespreking van *open* in 5.3.2.2.

In 5.2.2-5.2.4 worden de fouten van categorie 2 binnen het kader van de autonome syntaxisopvatting van grammatica beoordeeld als overtredingen van formele taalregels of als syntactische vergissingen.¹¹

In 5.4 ziet men de fouten van de categorieën 1 tot en met 4 als gebreken in de beheersing van schrijfstrategieën op de verschillende niveaus van het conceptuele proces. Zulke 'fouten' zijn het gevolg van onervarenheid in het hanteren van de linguïstische en cognitieve eisen die het concipiëren van tekst stelt (de categorieën 2, 3 en 4) en in het beantwoorden aan schrijfconventies (categorie 1). In deze conceptuele benadering wil men niet spreken van incidentele taalfouten die verbetering behoeven door de betreffende taalregels te leren hanteren, maar ziet men 'taalfouten' als gebreken in de tekstpresentatie die aanleiding geven tot gerichte instructies voor tekstrevisie. Deze laatste interpretatie van taalfouten heeft een gecombineerd tekstlinguïstisch-psycho-linguïstisch kader als theoretische achtergrond.

⁹ Deze vorm van schending van normen en waarden is te vergelijken met het schenden van taboes.

¹⁰ Zie ook de eerder genoemde boeken over formuleren en *Schrijfwijzer* van Renkema (4e druk 1998).

¹¹ Afhankelijk van de gehanteerde achtergrondtheorie beschouwt men voegwoorden als syntactische indicaties (in 5.2.2-5.2.4) of primair als semantisch-relationale indicaties (in 5.4 e.v.). Zie ook de beoordeling in 5.2.3.

7.2.3 Conclusie

Verschillen in taalkundige achtergronden hebben verschillen in beoordeling van taalfouten tot gevolg. Er is daardoor weinig consistentie in opvattingen over de taalkennis die voor het oplossen van taalproblemen gewenst is.

Een tekst behoort retorische kwaliteit te bezitten: moet adequaat geformuleerd zijn, aangepast zijn aan situationele of contextuele factoren en aan voorkennis en interesse van de hoorder of lezer. Dat betekent dat de eis van retorische kwaliteit de eis van socio-culturele of interactionele afstemming inhoudt, die taalbeschouwing vooronderstelt.¹² De beoordeling van spel-, interpunctie- en taalfouten is afhankelijk van vaak onbewust gehanteerde theoretische stellingnamen. De algemene eis van retorische kwaliteit maakt het noodzakelijk de verschillende soorten taalfouten tot een gemeenschappelijke oorsprong te herleiden en ze vanuit één optiek samenhangend te behandelen. Een taaltheoretisch uitgangspunt is daarbij een voorwaarde.

7.3 Het taaltheoretische uitgangspunt, enkele consequenties en effecten

7.3.1 Het uitgangspunt

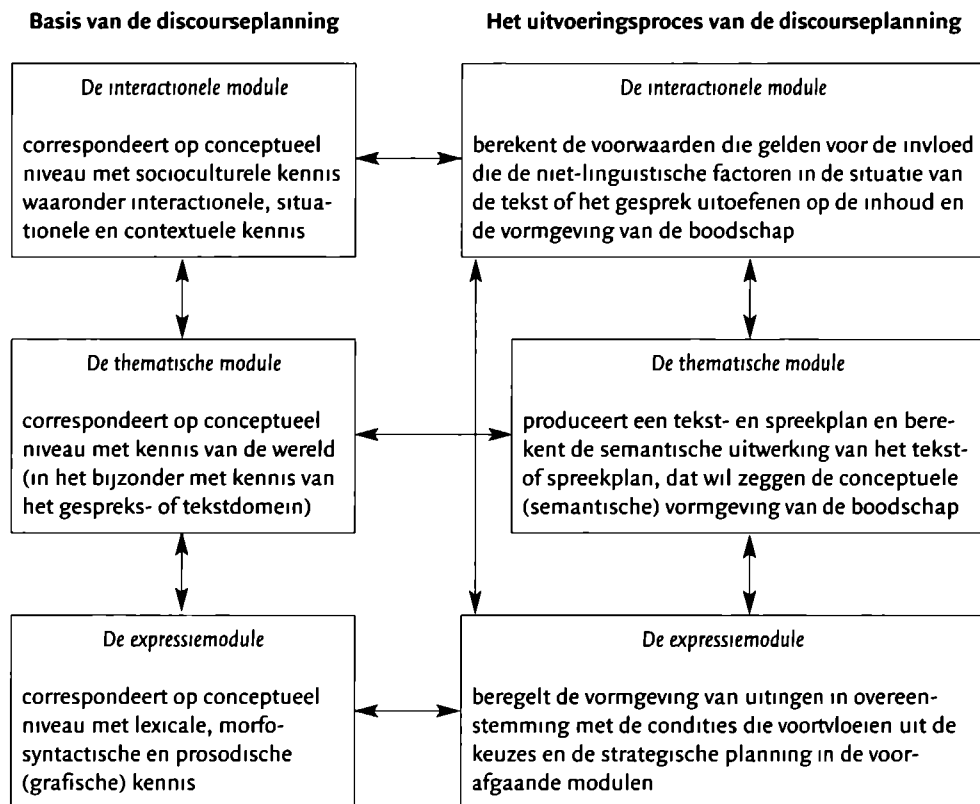
In 7.2.1 stelde ik de vraag hoe de volledige integratie van de verschillende taalmodulen bereikt kan worden, die men voor het taalonderwijs relevant blijkt te achten. De bedoelde integratie veronderstelt een taaltheoretisch uitgangspunt. Zo'n theoretisch uitgangspunt levert bijvoorbeeld het herziene functionele discoursemodel, dat ik hier herhaal en bespreek.¹³

Het model is de uitwerking in een functioneel kader van een aantal binnen de tekstlinguïstiek ontwikkelde denkbbeelden. Deze denkbbeelden hebben grote invloed op het denken over taalbouw en taalanalyse. Behalve dat de zinsbenadering is vervangen door een discourse- of tekstbenadering, wordt taalgebruik gezien als de interactie van linguïstische middelen met niet-linguïstische factoren en de overwegende aandacht voor de vormgevingskant van taal is vervangen door nadruk op de conceptuele en functionele kanten van het taalgebruik. Het model gaat uit van een wisselwerking tussen de onderdelen; in het schema is dat aangegeven door tweezijdige pijlen.

Doordat deze 'nieuwe' aandachtspunten in het functionele discoursemodel zijn geïntegreerd, weerspiegelt het model het samengaan van drie visies op taal: de conceptuele, de interactionele en de linguïstische visie. Deze visies veronderstellen tevens een

¹² Dat wil zeggen voldoet aan het criterium: herkenbaarheid van de verwijzing. Ook een passende woordkeuze is een belangrijk criterium. Het voldoen aan deze criteria bevordert dat een tekst begrijpelijk, aantrekkelijk en effectief is (vgl. de in 5.4.3.4 genoemde betekenissen van 'retorische kwaliteit'). Zie over retorische kwaliteit zie ook 7.5.6.

¹³ Zie 1.3 en 6.3.3.4.



Schema 7.2 Het herziene functionele discoursemodel

visie op de relatie tussen taalgebruik en de ervaren werkelijkheid. Het inzicht in de samenhang tussen deze visies is van belang voor een goed begrip van de taalkundige eigenschappen van taalgebruik en daarom is deze samenhang het uitgangspunt voor de taalkundige overwegingen voor zover die betrekking hebben op de achtergrondkennis voor het model van de taalgebruiksgrammatica en taalbeschouwingsdidactiek. Ik bespreek allereerst de conceptuele, de interactionele en de linguïstische visies op taalgebruik. In 7.4.1 komt de visie op de ervaren werkelijkheid ter sprake.¹⁴

14 Ik maak onderscheid tussen visies op taalgebruik en dimensies van taalgebruik. Een visie impliceert de invalshoek van waaruit men het taalgebruik beschouwt. Deze invalshoeken corresponderen met een aan het taalgebruik toegekende dimensie. De term dimensie gebruik ik afwisselend met aspect (van het taalgebruik). In het laatste geval ligt de nadruk op manifestaties in het taalgebruik van de besproken dimensie.

De conceptuele visie op taalgebruik

Het taalgebruik heeft volgens het gekozen discoursemodel een tweeledige conceptuele basis: het complex van kennisbestanden en het complex van processen en procedures dat leidt tot een in klank of schrift uit te drukken formulering van een zekere inhoud. De kennisbestanden corresponderen met de drie procesmodules die elkaar eveneens veronderstellen. Door invloed van buitenaf (vanuit de communicatieve situatie) wordt in de interactionele module de basis gelegd voor de verbaal geformuleerde boodschap. Deze module vertegenwoordigt via de inhoud van het gesprek of de tekst de niet-linguïstische invloeden op de formulering. Het is daarom mogelijk de drie typen coherenties in discourse (de deiktische, thematische en structureel-relationale coherentie) in verband te brengen met de drie procesmodules van het functionele discoursemodel: het model maakt de veronderstelde samenhang tussen de coherenties inzichtelijk. Het inzicht dat taalgebruik een overwegend conceptueel karakter heeft, ondersteunt de gedachte dat taalprocesprocessen conceptueel van aard zijn en dat het ontwikkelen van de taalbeheersing een nauwe relatie heeft met leerprocessen (vgl. het in 7.2.1 genoemde onderzoek van Oostdam en Rijlaarsdam). In 7.3.2 werk ik enkele consequenties uit die voortvloeien uit de conceptuele visie op taalgebruik.

De interactionele visie op taalgebruik

Omdat niet-linguïstische factoren de vormgeving van uitingen beïnvloeden, moet worden nagegaan welke factoren op welke wijze het taalgebruik (kunnen) beïnvloeden. Allereerst oefent het socioculturele kader invloed uit op iemands waarnemings- en interpretatievermogen en daardoor op de kennis die men opdoet. Verder doet elke taalgebruiker voortdurend in uiteenlopende situaties ervaring op in het omgaan met anderen en hebben socioculturele factoren in de taalgebruikssituaties een specifieke invloed op de interactie. Ik vat daarom de invloeden van socioculturele, situationele en contextuele factoren in taalgebruikssituaties samen onder de noemer interactionele factoren. Elke vorm van interactie is beperkt tot een domein, waarvan de besproken situatie of de beschreven context een concretisering is. Elke interactie kan verder worden opgevat als een vorm van samenwerking (joint action), waarbij elk der deelnemers een eigen verantwoordelijkheid heeft voor het tot stand komen van een resultaat: wederzijds begrip of het uitvoeren van een handeling of taak (joint project).¹⁵

Interactie, zeker in mondeling taalverkeer, vindt plaats tussen personen die hun taalgebruik op elkaar afstemmen in een situatie die het mogelijk maakt elkaar te begrijpen. Anders gezegd: enerzijds vloeien de interpretaties van de situatie, van de verhouding tussen de gesprekspartners én van de mate waarin de context het taalgebruik beïnvloedt, rechtstreeks voort uit de socioculturele achtergrond van taalgebruikers. Anderzijds heeft de interpretatie van de situatie waarop het onderwerp van gesprek of

15 De termen joint action en joint project zijn afkomstig van Clark (1997). In deze visie zijn interactionele factoren synoniem met interpersoonlijke.

van de tekst betrekking heeft, een specifieke invloed op de woordkeuze en vormgeving van uitingen. Ik meen dat het daarom gerechtvaardigd is de bespreking van de socio-culturele dimensie van taalgebruik (7.3.3) los te maken van aandacht voor de situationele dimensie (7.4).

De linguïstische visie op taalgebruik

Een gesprek bestaat voor een belangrijk deel, en een tekst bestaat volledig uit taal. De uitingen, de bouwstenen van een gesprek of tekst, zijn de dragers van een zekere inhoud, in het algemeen een gedachtegang.¹⁶ Een stap in de gedachtegang binnen een gesprek noemt men een *move* (de inhoud van een beurt in een gesprek of een gedachte-stap) en deze correspondeert in een tekst met de inhoud van een alinea. Een gedachtegang komt in de loop van het gesprek tot ontwikkeling en is in een tekst vooraf geconcipieerd. Een *move* wordt vormgegeven in één of meer uitingen en ook een alinea bestaat uit één of meer uitingen.¹⁷ Bij gespreks- of tekstanalyse kan men de aandacht richten op het globale of het lokale niveau: op het niveau van de deiktische, thematische en structureel-relationale coherenties of op het niveau van de afzonderlijke uitingen. Op globaal niveau gaat het om de wijze waarop tekstelementen samenhangen, op lokaal niveau om de bouw en analyse van afzonderlijke uitingen.

De linguïstische middelen die de taalgebruiker tot zijn beschikking heeft, zijn voor beide niveaus dezelfde, maar er zijn accentverschillen. Op lokaal niveau beperken regels en normen het gebruik van woorden en patronen sterker dan op globaal niveau. Zinsvormen moeten bijvoorbeeld beantwoorden aan spelling- of congruentieregels en woordgroep- en zinsbouwregels beperken de variatiemogelijkheden van uitingen. Wanneer een uiting echter beschouwd wordt als onderdeel van discourse, blijkt een veel flexibeler vormgeving mogelijk.¹⁸ Ook blijken op globaal niveau linguïstische middelen soms een andere gebruikswaarde te hebben dan zichtbaar is wanneer ze uitsluitend in zinsverband worden beschouwd. De deiktische interpretatie van werkwoordsvormen is hiervan een goed voorbeeld (7.4).

In de functioneel-linguïstische visie die de uitwerking in dit hoofdstuk bepaalt, ligt het accent op het gebruik van taalmiddelen beschouwd vanuit discouseperspectief, omdat uitingen nu eenmaal nooit geïsoleerd bestaan. Als het noodzakelijk is uitingen op lokaal niveau te analyseren, mag men de gebruiksfunctie ervan in de situatie of context niet uit het oog verliezen: beide niveaus veronderstellen elkaar.

16 Wat men onder woorden wil brengen kan natuurlijk ook een los denkbeeld, een inval of een emotie zijn.

17 Ik gebruik het begrip *move* in een beperkte interpretatie. Het begrip wordt ook wel ruimer opgevat als (deel van) een gesprek en correspondeert dan met een passage in een tekst.

18 Een aardig voorbeeld is het gebruik van de congruentie in: een aantal mensen zong uit volle borst het Wilhelmus mee tegenover: een aantal mensen zongen uit volle borst het Wilhelmus mee. Volgens een zinsgebonden taalregel is alleen het eerste voorbeeld correct, vanuit discourse gezien heeft ook de tweede vorm bestaansrecht (Renkema, o.a. 2000, 17).

7.3.2 Enkele consequenties van de conceptuele dimensie

Inzicht in de aard van de conceptuele processen die aan taalgebruik ten grondslag liggen, is in belangrijke mate het resultaat van tekstlinguïstisch en psycholinguïstisch onderzoek naar schrijfprocessen en naar het verwerken van tekst bij lezen (zie 5.4 e.v.). Het ligt voor de hand aan te nemen dat zich bij mondeling taalgebruik vergelijkbare processen voordoen.¹⁹

Vanuit een conceptueel gezichtspunt bezien, is een tekst de verbale uitdrukking van een gedachtegang: de beschrijving van een situatie of een gebeuren in een werkelijkheidsdomein volgens de interpretatie van de schrijver. Bij schriftelijke taalproductie concipieert een taalgebruiker vooraf een schrijfsplan waarin hij zijn thema samenhangend en min of meer gedetailleerd uitwerkt en iemand die een gesprek wil voeren concipieert een voorlopig en waarschijnlijk globaal spreekplan.

Bij tekstproductie werkt een taalgebruiker zijn schrijfsplan uit tot een coherente tekst met behulp van schrijfstrategieën, cognitieve processen die een welgeordende uitwerking van het schrijfsplan bewerkstelligen, zowel op zins- als op tekstniveau. Het toepassen van een schrijfstrategie houdt in dat de selectie van gegevens, de beoordeling van de bruikbaarheid ervan voor het tekstdoel, de ordening van de informatie en de evaluatie van het schrijfproces onder controle staan van kritische reflectie.²⁰ De consistentie van het schrijfsplan komt tot uitdrukking in de verbale vormgeving van het thema en is herkenbaar in de thematische en structureel-relatieve samenhang van de tekst.

Wat zijn de consequenties van het inzicht in conceptuele processen bij taalproductie en taalverwerking voor de taalgebruiksgrammatica en het taalbeschouwingsonderwijs?

Consequenties voor de interne taalgebruiksgrammatica

Het herziene functionele discoursemodel, een procesmodel, maakt het mogelijk taalbeschouwing te zien als de mentale activiteiten die deel uitmaken van het taalgebruiksproces. Taalbeschouwing heeft een plaats in de interne taalgebruiksgrammatica. De motor van taalbeschouwing is het taalvermogen met benoemen als de meest centrale mentale taalactiviteit, maar ook het toepassen van strategieën veronderstelt taalbeschouwing.

Taalkennis wordt vanuit het procesdenken opgevat als een dynamisch stelsel van met elkaar samenhangende soorten kennis: kennis van niet-linguïstische invloeden op taalgebruik, kennis van de wereld en van mogelijke (sociocultureel en/of institutioneel

19 Net als lezen en schrijven vormen luisteren en spreken immers in principe een cognitieve uitdaging.

20 Een schrijfstrategie is niet hetzelfde als taalbeschouwing. Taalbeschouwing heeft betrekking op het bewust omgaan van de taalgebruiker met de beschikbare taalkennis. Een schrijfstrategie toepassen is een abstracte, cognitieve denkactiviteit bij het uitvoeren en controleren van het schrijfsplan, maar op de momenten in het schrijfproces waarop nagedacht wordt over de keuze van een geschikt noemend of verwijzend woord, over een relatiewoord of over een woordvolgorde, maakt taalbeschouwing deel uit van de schrijfstrategie.

bepaalde²¹) thema's en linguïstische kennis. Tot de linguïstische kennis behoren kennis van de gebruiksmogelijkheden van lexicale woorden en functiewoorden, kennis van de gebruiksmogelijkheden van woord- en patroonvorming en van de gebruiksmogelijkheden van linguïstische middelen bij de bouw van grotere gehelen: (onderdelen van) gesprekken en tekst.

Consequenties voor de werkwijze bij taalbeschouwingsonderwijs

Het conceptuele uitgangspunt heeft consequenties voor de werkwijze bij taalbeschouwingsonderwijs. Afhankelijk van de doelstellingen die op een bepaald moment relevant zijn, kan men in de didactiek van de taalbeschouwing verschillende accenten leggen. Het is daarom niet mogelijk één 'didactisch recept' voor taalbeschouwingsdidactiek te geven, maar er zijn wel enkele aandachtspunten te formuleren.

- 1 Het doel van de didactische werkwijze kan zijn in een gesprek of tekst de gedachtegang te achterhalen door op globaal gespreks- of tekstniveau de linguïstische coherenties te controleren. Het middel om de aanwijzingen voor de deiktische, thematische en structureel-relatieve samenhangen te achterhalen is tekstanalyse al dan niet in de vorm van een welomschreven onderzoeksopdracht. De coherenties kunnen een hulpmiddel zijn om een vooraf bepaald tekstgenre te controleren en kunnen daarnaast dienen om een gefundeerde uitspraak te doen over (een aspect van) de tekstkwaliteit.
- 2 De rol die schrijfstrategieën spelen in het formuleerproces dwingt aandacht af voor de wijze waarop cognitief gestuurde processen verlopen: reflectie op de selectie van gegevens, herinterpretatie en herordering van gegevens en kritische evaluatie. Deze cognitieve processen zullen naast taalbeschouwing aandacht behoren te krijgen.
- 3 Taalbeschouwing veronderstelt een werkwijze bij het opbouwen en analyseren van teksten, bij het vormgeven van uitingen op lokaal niveau²² en bij het controleren van passendheid van lexicale woorden en functiewoorden in situaties en contexten. Een werkwijze is gebaseerd op beoordelingscriteria. De criteria kunnen in een leerproces worden afgeleid uit eigen werk en dat van medeleerlingen (studenten) en in de loop van de tijd worden uitgebreid. De beheersing ervan kan worden getoetst aan de hand van analyses van werk waarin de criteria zijn toegepast.²³

21 Voor het begrip institutioneel bepaalde thema's, zie 6.3.3.3.

22 Voor de grammaticale analyse van uitingen zijn de basisvorm (het werkwoordschema) en het basispatroon de belangrijkste hulpmiddelen.

23 Dit voorstel sluit nauw aan bij de werkwijze die in de eerder besproken schoolmethodes *Taallynen* en *Zebra* wordt toegepast.

7.3.3 Enkele effecten van de socioculturele dimensie van taalgebruik

Iemands socioculturele achtergrond is van invloed op de wijze waarop hij de werkelijkheid interpreteert: zijn wereldbeeld, waarden en normen. Deze achtergrond bepaalt ook zijn houding, gedrag en taalgebruik in interacties.²⁴ Dat heeft een persoonlijke stijl tot gevolg, die doorwerkt in elke taalgebruikssituatie.

Bij elke interactie proberen gesprekspartners rekening te houden met elkaars achtergrond, ongeacht of zij tot dezelfde dan wel tot verschillende culturele groepen behoren. Als zij er oprecht naar streven elkaar te begrijpen, onderhandelen zij over wat vanuit ieders persoonlijke achtergrond voor de ander niet (goed) interpreteerbaar is.²⁵ In het communicatieproces ontstaat door deze afstemming op elkaars taalgebruik wederzijdse overeenstemming, een '(inter)culturele stijl' of de 'derde cultuur' genoemd.²⁶ Het verschil in afstand tussen inter- en intraculturele communicatie is relatief: ik verwijs naar het voorbeeld in 5.3.2.2 van een poging van collega's om tot overeenstemming te komen over de interpretatie van open.

Welke socioculturele factoren werken door in het taalgebruik?

Socioculturele factoren die zich manifesteren in het taalgebruik behoren tot twee van de drie kennisbestanden van het herziene functionele discoursmodel (schema 7.2). Tot het interactionele kennisbestand behoren:

- sociolinguïstische kennis: omgangsnormen die het taalgebruik mede bepalen (de mate van gewenste formaliteit, de verlangde sociale afstand in de interactie);
- opvattingen over in situatie of context passend en dus te verwachten (taal)gedrag in relatie tot het doel van de interactie en de achtergrondkennis van de gesprekspartner(s);
- kennis van rechten en plichten bij het opbouwen van een gesprek en bij het onderhandelen tijdens gesprekken.

Bij het bestand 'kennis van de wereld' inclusief 'kennis van het gespreks- of tekstdoel' behoren:

- ten dele onbewuste en ten dele bewuste kennis van collectieve en persoonlijke opvattingen over 'hoe de wereld in elkaar steekt' (vooronderstellingen, wereldbeeld, kennis van de wereld);

²⁴ De problematiek van het taalprobleem in relatie tot 'culturele achtergrond' is pregnant onder woorden gebracht in Scheffer (2000).

²⁵ Uitgewerkte voorbeelden van interculturele communicatie zijn o.a. te vinden in Clyne (1996) en Willems e.a. (1998).

²⁶ Het begrip 'interculturele stijl' is overgenomen uit Kaspar en Blum-Kulka (1993). Voor het begrip 'derde cultuur', zie 4.2.4.4. De interculturele stijl beïnvloedt ook het 'eigen' taalgebruik en kan daardoor beschouwd worden als een factor van taalverandering.

- veronderstelde achtergrondkennis over het thema in het algemeen en over het thema gegeven het gespreksdomein of de informatie die in het gesprek of de tekst is uitgewisseld.

Hoe werken socioculturele factoren door in het taalgebruik?

De genoemde socioculturele factoren spelen in mondeling taalgebruik een dominante rol,²⁷ maar ook in schriftelijk taalgebruik ontbreekt hun invloed niet. Het gebruik van indirecte uitdrukkingen en van eufemismen of het ongezegd laten van informatie hebben vaak, maar zeker niet altijd,²⁸ een socioculturele achtergrond. Te denken valt aan het verbergen van onzekerheid, aan beleefdheid of het vermijden van gezichtsverlies. Voorbeelden van socioculturele invloeden op het taalgebruik zijn:

- het gebruik van indirectheid: Ik zou het niet zo zwaar opnemen, als ik jou was (voor: daar moet je niet zo over tobben), kan het een beetje rustiger? (voor: ik erger me aan de herrie die julie maken) (het vermijden van gezichtsverlies);
- het gebruik van eufemismen:²⁹ proletarisch winkelen (voor: winkeldiefstal plegen), ondersteuning vanuit de lucht (voor: een bombardement op de vijand uitvoeren), een probleemdrukker (voor: een alcoholist), iemand liquideren (voor: iemand doden); tegenovergesteld aan eufemismen zijn dysfemismen: een medewerker (voor: een handlanger bij een overval), gewelddadig optreden van de ME (voor: krachtig optreden van de ME). Beide verhullende of versluierende soorten uitdrukkingen kunnen dienen om problemen met de gesprekspartner te voorkomen, maar dienen vaker persoonlijke belangen, zoals het minder negatief voorstellen van maatschappelijk ongewenst gedrag bij eufemismen of het negatief voorstellen van algemeen aanvaard gedrag bij dysfemismen.

Reacties op uitingen die een beroep doen op vooronderstellingen over de achtergrond van een onderwerp die niet door de gesprekspartner gedeeld wordt, kunnen socioculturele invloed verraden. Het gebruik van woordjes als *zelfs*, *echter*, *pas*, maar die bedoeld zijn om implicaties uit af te leiden, het ontwijken van antwoorden, vaagheid door het geven van 'halve informatie': er is een scala aan mogelijkheden om socioculturele invloed op taalgebruik vorm te geven, zij het dat deze persoonlijke invloed vaak onlosmakelijke verbonden is met de invloed van situationele factoren. In een gesprek tussen gelijkgezinden leveren indirectheid, vaagheid en andere semantische en interactionele eigenschappen van de communicatie vrijwel nooit problemen op: de hoorder of lezer

27 Van socioculturele invloed op het woordgebruik getuigt een reeks boekjes waarin de auteurs voorbeelden uit groepstalen optekenden, zoals Kuitenbrouwer (1987), Philippa (1989), Daniels (1992) en Berns (1993).

28 Omdat mensen ook hun persoonlijke drijfveren of verborgen agenda's kunnen hebben.

29 Voorbeelden uit Kolkhuys Tanke (1983).

leidt in de gegeven situatie op basis van zijn achtergrondkennis feilloos de bedoelde interpretatie af.

7.3.4 Communicatie, taalhandelingen en het taalgebruikskader

7.3.4.1 Communicatie

In een taalgebruikskader is *communicatie* op te vatten als: in een proces van interactie tot wederzijds begrip komen.³⁰ Interactie impliceert dat gesprekspartners samenwerken en hun bijdragen op elkaar afstemmen. Als het begrip hapert, bijvoorbeeld doordat men niet vertrouwd is met elkaars achtergrond, treedt een onderhandelingsfase in, waarin over de interpretatie van de niet-begrepen uiting (of van een niet-begrepen interpretatie van een woord) wordt onderhandeld. In het onderhandelingsproces worden begrippen verhelderd, wordt de woordkeuze toegelicht of wordt het niet begrepen woord vervangen, vgl. de bespreking van *open* in 5.3.2.2.

Communicatie veronderstelt dat het uitwisselen van informatie geschiedt binnen een discussiedomein (of binnen een door het tekstthema begrensde domein). Elke vorm van informatie-uitwisseling in interactie bevat naast verbaal geformuleerde informatie niet-uitgedrukte, maar vooronderstelde of geïmpliceerde gegevens.

Deze opvatting over communicatie heeft belangrijke consequenties. In de situatie of context maken voorkennis en verwachting van de luisteraar/lezer en diens vermogen tot het afleiden van nieuwe informatie uit oude (zijn inferentievermogen) het mogelijk linguïstische middelen zodanig tegen de achtergrond van de situatie of context te interpreteren dat de bedoelde informatie begrepen wordt.

Bij het interpreteren moet de luisteraar of lezer allereerst herkennen welke informatie voorondersteld of geïmpliceerd wordt en met welk doel. In de tweede plaats moet hij herkennen welke verbale middelen indicaties kunnen zijn van de vooronderstellingen en implicaties en hoe de juiste, want controleerbare inferenties gemaakt kunnen worden. Daarvoor is het onder andere noodzakelijk te weten hoe men de linguïstische middelen van een taal zo inzet dat zij beantwoorden aan de socioculturele eisen van het moment. Daarvoor is een behoorlijke lexicale en grammaticale voorkennis nodig en ervaring in het bewust omgaan met de linguïstische middelen.

De invloed van de socioculturele aspecten op de keuze van taalmiddelen stelt in de onderwijssituatie hoge eisen aan de didactiek. Het bevorderen van herkenbaarheid van taal (4.3.3.3) lijkt een belangrijk hulpmiddel om leerlingen te helpen omgaan met de socioculturele eigenschappen van taal, omdat deze vorm van taalbeschouwing het verband tussen thema's, gebruiksdomeinen en taalkeuzes bewust maakt en verheldert.

30 Zie Clark (1997), de verschillende gebruiksmogelijkheden van deze term in 3.4.1 en de bespreking van het verschil tussen communicatieonderwijs en communicatief taalonderwijs in 2.4.1.2.

7.3.4.2 Taalhandelingen

Tegen de achtergrond van de besproken taalgebruikskennis is de taalhandeling een vanzelfsprekend effect van coördinatie (wederzijdse afstemming) in interactie, want coördinatie en interactie zijn beide doelgericht (intentioneel) en uit op (positieve of negatieve) interpretatie van de verstrekte informatie. Taalhandelingen zijn daarom een vanzelfsprekend gevolg van interactie en het gebruik ervan hangt nauw samen met socioculturele invloeden op de taalgebruikssituatie. Het toekennen van een bedoeling aan een uiting steunt op de situationele omstandigheden of op de context en ook de interpretatie van de bedoeling door de hoorder of lezer hangt af van de presentatie van een uiting in de concrete situatie of context. De vorm van de uiting geeft immers in de meeste gevallen onvoldoende uitsluitsel over de bedoelde interpretatie. Dat kan zelfs gelden voor vraag- en bevelzinnen en voor de wensende zinsvorm: het aantal mogelijke taalhandelingen is een veelvoud van de beschikbare zinsvormen.

Anders dan in het eerder besproken 'communicatieve onderwijs' wordt voorondersteld, zijn niet alle uitingen met een werkwoord dat 'iets zeggen' uitdrukt (verba dicendi) taalhandelingen.

Om 'taalhandeling' te kunnen zijn, moet een uiting aan enkele voorwaarden voldoen. De belangrijkste is dat zij onderdeel is van een taalgebruikssituatie waarin twee gesprekspartners elkaar rechtstreeks toespreken. Het gebruik van werkwoordsvormen in de tegenwoordige tijd is daarvan een indicatie, evenals de vanzelfsprekendheid van het beroep dat men bij het uiten en begrijpen van de uiting op de situatie doet.³¹ In termen van Britton (1970): de spreker is als *deelnemer* betrokken bij de spreesituatie³² en er is daardoor sprake van een direct of indirect effect van wat wordt gezegd: hetzij doordat een spreker verantwoordelijk is voor wat hij zegt (bij beloven), hetzij doordat actie van de hoorder wordt verwacht (bij vragen). Bij een expliciete taalhandeling: *ik beloof je (te komen) of ik verbied je (met Jan te spelen)*, wordt de taalhandeling tegelijk voltrokken en benoemd.³³

Wanneer de spreker beschrijft wat een andere doet of zegt, deed of zei, is hij *toeschouwer* bij de situatie of de gebeurtenis die hij beschrijft: hij *benoemt* de situatie of de gebeurtenis. In dat geval kunnen we beter niet van een taalhandeling spreken, omdat dan de waarheidswaarde van het gegeven verslag controleerbaar is. Bij een taalhandeling is het controleren van de eventuele waarheid van de uitspraak niet aan de orde. Een werkwoord als *zeggen*, *vertellen* of *beschrijven* kan dus op twee manieren worden gebruikt: om een taalhandeling uit te voeren of om een gebeuren of situatie te benoemen.

31 Het is waar dat voor elke propositie of zinsinhoud gezet kan worden *ik beweer dat, ik vertel je dat, ik dring er bij je op aan dat* en dergelijke, maar voor de duidelijkheid is het belangrijk het rechtstreekse karakter van een taalhandeling op de voorgrond te stellen, ook in geschreven tekst. Zie voor een introductie van taalhandelingen als vorm van communicatie bijvoorbeeld Th. Janssen (1997b)

32 Een werkelijke of een fictieve in geval van een geschreven tekst.

Austin, Searle en anderen hebben met hun analyses de voorwaarden zichtbaar gemaakt die gelden voor soorten taalhandelingen. Zo geldt bij een vraag of verzoek de voorbereidende voorwaarde dat iemand in staat moet zijn de vraag te beantwoorden of het verzoek in te willigen. Bij een verzoek is de hoorder (moreel) verplicht het verzoek in te willigen. Bij een belofte is de essentie dat de belover zich verplicht tot het nakomen van de belofte. Deze analyses zijn vooral van belang gebleken voor de interpretatie van indirecte taalhandelingen. Bij een indirecte taalhandeling vraagt de spreker niet rechtstreeks: 'Wilt u mij vertellen hoe laat het is?', maar doet hij dat door te vragen of de ander de tijd weet. Dat is vragen naar de voorbereidende voorwaarde.

De vraag: 'Weet je hoe laat het is?' heeft dan ook niet als reactie: 'Ja, dat weet ik', maar het verstrekken van de juiste tijd. Dit voorbeeld is met vele te vermeerderen. Dergelijke reacties laten zien dat een aantal indirecte taalhandelingen geconventionaliseerde uitdrukkingen geworden is. Ook de vraag- en de bevelzin zijn daar voorbeelden van. Vele andere vormen van indirectheid, zoals het gebruik van beeldspraak, het gebruik van eufemismen, het maken van taalgrapjes met impliciete of suggestieve informatie en indirectheid ter wille van beleefdheid of gezichtszorg, vereisen het toepassen van inferentiestrategieën. De basis voor de interpretatie van een indirecte taalhandeling is altijd het vergelijken van de linguïstische uitdrukking met wat in de gegeven situatie niet verbaal is uitgedrukt.³⁴

7.3.4.3 Argumentatie als voorbeeld van een taalhandeling

In de argumentatietheorie zoals ontwikkeld door Van Eemeren en Grootendorst heeft de taalhandelingstheorie ongetwijfeld haar belangrijkste en meest vergaande uitwerking gekregen en werd als argumentatieleer een toegepaste wetenschap. Mede door deze ontwikkeling hebben argumentatieve vaardigheden een plaats gekregen in het tekstbeschouwingsonderwijs,³⁵ maar ook in de mondelinge taalvaardigheid, zoals de aandacht voor debatten toont.³⁶

Argumentatie is op te vatten als een complexe taalhandeling met in het ideale geval vier fasen: de confrontatie-, de openings-, de argumentatie- en de afsluitingsfase. In de confrontatiefase stelt men vast dat er sprake is van een verschil van mening, in de openingsfase maakt men afspraken over de manier waarop de discussie gevoerd zal worden, de rolverdeling en de uitgangspunten bij de discussie, in de argumentatiefase

33 Zie Nuchelmans (1987).

34 Zie ook de opvatting van Sperber en Wilson (1995) in 3.4.1.

35 In de tweede fase van het voortgezet onderwijs lijkt de grote aandacht voor argumentatieve zakelijke communicatie het belang van poëzie, verhalende en beschrijvende tekstgenres voor de taalontwikkeling te verdringen.

36 Ik noem als voorbeelden: Van Eemeren, Grootendorst en Snoeck Henkemans (1995, hoofdstuk 10) en Braet en Schouw (1998).

geven gesprekspartners pro-en contra-argumenten³⁷ en in de afsluitingsfase stelt men vast wat de uitkomst van de discussie is.³⁸

Tot de te maken afspraken behoren regels over het gebruik van verzwegen standpunten en argumenten. De verzwegen elementen uit een betoog of redenering zijn op te vatten als indirecte taalhandelingen. In de argumentatieleer van Van Eemeren en Grootendorst zijn twee belangrijke voorwaarden voor het gebruik van verzwegen elementen toepassingen van de voorwaarden die gelden voor taalhandelingen: de voorbereidende voorwaarden en de correctheidsvoorwaarden.³⁹

In een zakelijk gesprek (of een zakelijke tekst) komt argumentatie zelden in zuivere vorm voor, maar moet gereconstrueerd worden uit de beschikbare gegevens (zie voorbeeld 2 in 1.7.1). Een argumentatieve tekst vormt een apart tekstgenre en heeft in het ideale geval een opbouw die correspondeert met de vier fasen. Dat er, afhankelijk van de aard van de tekst, ook andere indelingen mogelijk zijn, is te zien aan voorbeeld 4 in 1.7.2.

Het beheersen van de structuur- en beoordelingsprincipes van argumentatie is van fundamenteel belang bij zakelijke communicatie. Het is dan ook terecht dat in het taalvaardigheidsonderwijs argumentatie beschouwd wordt als een belangrijk onderwerp bij tekstbeschuwing en bij mondelinge taalvaardigheid.

Welke bijdrage levert taalbeschuwing aan argumentatie?

De voorbeelden van argumentatie in 1.7.1 en 1.7.2 laten zien dat argumentatie ook taalkundig als taalhandeling te herkennen is. Het gebruik van de deiktische middelen bijvoorbeeld blijkt vrijwel volledig te zijn afgestemd op het interactionele karakter van argumentatie. De uitingen zijn referentieel verankerd in het hier en nu van de taalgebruikers. En in het betoog van Köhler blijken de uitwerking van het thema en de structureel-relatieve (grammaticale) opbouw van het betoog volledig te zijn afgestemd op elkaar en op het tekstdoel.

Uit de analyses van coherenties bij argumentatie in de voorbeelden in 1.7.1 en 1.7.2 en uit de bespreking van de overeenkomsten en verschillen tussen taal- en tekstbeschuwing (7.1.1) kan worden afgeleid dat taalbeschuwing enerzijds een belangrijke voorbereidende functie voor argumentatie heeft en dat anderzijds bij argumentatie taal- en tekstbeschuwing samenvallen.

Op het functionele discoursmodel gebaseerde taalbeschuwing bereidt op twee manieren voor op het herkennen en gebruiken van argumentatie: door het bevorderen

37 In deze fase vindt de uitwisseling van argumenten plaats. Deze fase kan worden weergegeven met behulp van het argumentatieschema van Toulmin, zie voorbeeld 4 in 1.7.2.

38 Zie o.a. Van Eemeren, Grootendorst en Snoeck Henkemans (1995) en Van Eemeren en Grootendorst (2000a).

39 Zie Van Eemeren, Grootendorst en Snoeck Henkemans (1995, 44 e.v.). Zij baseren hun voorwaarden op de spelregels voor communicatie van Grice. Deze wijken enigszins af van de voorwaarden die Austin en Searle formuleerden voor geldige taalhandelingen.

van de taalkundige voorkennis en door het oefenen in het vinden van de deiktische, thematische en structureel-relatieve samenhangen in een gesprek of tekst.

De voorkennis betreft het voor argumentatie kenmerkende gebruik van woorden, de bouw en de gebruiksmogelijkheden van uitingen. Verder de invloed die interactie, context en situatie uitoefenen op de woordkeuze en de vormgeving van uitingen, want ook in argumentatie spelen deze factoren een rol, bijvoorbeeld bij het beoordelen van de geldigheid van redeneringen. De geldigheid van een redenering hangt niet alleen af van de logica in het samenstel van uitspraken die samen een argumentatieve eenheid vormen,⁴⁰ maar ook van de passendheid van de redenering in de situatie (in het referentiedomein) en in het referentiekader van de gesprekspartner.

Argumentatie als tekstgenre onderhoudt een nauwe relatie met de uitgangspunten van de deiktische, thematische en structureel-relatieve gebruiksmogelijkheden van woorden. Aan de woordkeuze stelt argumentatie dezelfde eisen als formeel taalgebruik. Het is daarom wenselijk dat het taalonderwijs expliciet aandacht besteedt aan de logisch-structurele eigenschappen van woordkennis.⁴¹

Het grote belang van relationele woorden bij de vormgeving van uitingen, veronderstelt een theoretisch gefundeerde zinsbouwtheorie die uitgaat van het gespreks- of tekstgeheel. Niet alleen omdat uiting een discoursebegrip is, maar ook omdat het een belangrijke functie van relationele woorden is het verband te expliciteren tussen zinsvormen en tekstdelen (alinea's).

Bij het gebruik van woorden die de tekststructuur herkenbaar maken (signaalwoorden) en de verbanden tussen tekstelementen aangeven (relatielwoorden), overlappen taal- en tekstbeschouwing elkaar. Het effectief en efficiënt leren gebruiken van deze woorden gebeurt door taal- en tekstanalyse in onderlinge samenhang te oefenen.

7.3.5 Samenvatting

Een taalkundig perspectief op taalgebruik houdt een samengaan in van drie visies op taal: de conceptuele, de interactionele en de linguïstische visie. De grondslag voor de conceptuele visie is het herziene functionele discoursemodel (schema 7.2). De visies op taalgebruik corresponderen met aan taalgebruik toegekende dimensies. Ik gebruik de term *interactionele dimensie van taalgebruik* als samenvattende term voor drie categorieën niet-linguïstische invloeden op taalgebruik: de (groepsgebonden of individuele) socio-culturele, de situationele en de contextuele factoren. Interactie is verondersteld bij de invloed die elk van deze factoren in een taalgebruikssituatie uitoefent. Binnen de grenzen die de taalregels stellen, beïnvloeden deze factoren de keuzes die taalgebruikers

40 Een logisch geldige redenering is: *Max is een hond. Alle honden blaffen, dus Max blaft.* Zie Van Eemeren, Grootendorst en Snoeck Henkemans (1995), 82 e.v.

41 Zie voorbeeld 1 in 7.5.4.1.

maken bij het vormgeven van hun boodschap.⁴² De discoursebenadering van taal impliceert dat taalkennis geïnterpreteerd wordt vanuit een functioneel-linguïstische visie.

De conceptuele visie op taalgebruik heeft consequenties voor het inzicht in de aard en de gebruiksmogelijkheden van de linguïstische middelen (lexicale kennis, kennis van regels en strategieën) die de taalgebruiksgrammatica representeert en over aard van de taalbeschouwelijke activiteiten die kunnen bijdragen aan de taalontwikkeling. In 7.3.3 bespreek ik enkele effecten van de socioculturele achtergrond van taalgebruikers op het taalgebruik, maar in sommige gebruikscontexten kunnen aan deze effecten ook persoonlijke motieven ten grondslag liggen. Socioculturele en persoonlijke invloeden op het taalgebruik zijn niet gemakkelijk te isoleren uit het complex van niet-linguïstische invloeden op taalgebruikssituaties. Verder heb ik vanuit het gepresenteerde taalgebruikskader twee in het talenonderwijs veelgebruikte begrippen besproken: communicatie en taalhandelingen en beschrijf ik argumentatie als uitwerking van de taalhandelingstheorie. Ik geef aan van welk belang taalbeschouwing is bij het ontwikkelen en verbeteren van argumentatieve vaardigheden.

7.4 Linguïstische indicaties van situationele en interactionele factoren

In een gesprek of tekst gebruikt een spreker of schrijver verwijzende woorden en werkwoordsvormen als indicaties voor zijn verhouding tot de interactie waaraan hij deelneemt en tot de situatie waarop zijn uitingen betrokken zijn. Deixis is kenmerkend voor het gebruik van taalmiddelen in een groter verband dan de uiting en verschaft deze middelen een meerwaarde, een extra dimensie die niet goed herkenbaar is in geïsoleerde uitingen. Deixis verschaft aan uitingen in een gespreks- of tekstgeheel een extra dimensie, doordat sommige woorden in het gebruik een contextualiserende functie krijgen. Een consequent gebruik van deixis maakt een gesprek of tekst deiktisch coherent.

7.4.1 Het belang van het referentiedomein

Elke vorm van tekstproductie heeft betrekking op de al dan niet feitelijk waarneembare buitentalige werkelijkheid, maar met uitzondering van universele uitspraken als *alle mensen zijn sterfelijk*, *de aarde is een planeet* en *God is Heer over leven en dood*, altijd op een specifiek deel van de werkelijkheid: op een mogelijk domein in de waarneembare of voorstelbare werkelijkheid van mensen.

42. Bij het schrijven van een tekst wordt de situatie aanwezig verondersteld.

Het domein wordt allereerst bepaald door zijn situering in tijd en ruimte en door de interactie tussen de wezens die het domein bevolken. Verder door de zaken die aan de orde zijn, de activiteiten en de toestanden: alles wat zich afspeelt in het domein.⁴³

Door middel van taal spreken mensen over wat er in een zeker domein aan de hand is, maar altijd vanuit hun eigen perspectief. Daarom is taalgebruik altijd betrokken op een ervaren werkelijkheid: de werkelijkheid die beperkt is tot wat de taalgebruiker waarneemt én zoals de taalgebruiker die vanuit zijn achtergrond beleeft. Daardoor is de ervaren werkelijkheid ook altijd een geïnterpreteerde werkelijkheid en is er bij elk gebruik van taal sprake van interpretatie.⁴⁴

In een interactie veronderstellen taalgebruikers een hoeveelheid kennis over het domein als bekend. Deze kennis betreft de situatie die in het gesprek of de tekst aan de orde is en/of de achtergrondinformatie. De situationele achtergrondkennis die bij elke nieuwe stap in een gesprek of bij elke nieuwe alinea in een tekst vooronderstelde kennis is, is het referentiekader voor het gesprek of de tekst.

In een gesprek of tekst stellen taalgebruikers een situatie aan de orde uit het referentiedomein.⁴⁵ Geen enkel gesprek en geen enkele tekst staat los van het referentiedomein, de werkelijkheid waarnaar wordt verwezen.⁴⁶ Dat impliceert dat taalgebruikers hun onderwerp plaatsen tegen een achtergrond, de conceptuele voorstelling of het beeld dat ze hebben van de werkelijkheid waarbinnen het onderwerp past.⁴⁷ Het beeld dat een taalgebruiker heeft van het betreffende referentiedomein is zijn mentale gezichtsveld (o.a. Th. Janssen 1996a).

In elk gesprek en in elke tekst zijn indicaties te vinden van de wijze waarop de taalgebruiker de situatie en de interactie in elke fase van het gesprek of de tekstproductie interpreteert. Daardoor maken deze indicaties niet alleen de invloed van situationele en interactionele factoren op het taalgebruik herkenbaar, maar geven ze ook aanwijzingen over de conceptuele basis van de taalkeuzes en de functionaliteit van taalkennis. De wijze waarop taalgebruikers hun interpretatie van de interactionele situatie onder woorden brengen, bevestigt dat de discoursebenadering voor taalbeschouwing een noodzakelijk uitgangspunt is.

43 In 5.4.3.1, Theoretische achtergronden, werd gesproken over de kennis die taalgebruikers hebben van situaties en handelingsmodellen.

44 Zie Th. Janssen 1997b.

45 Verkuyl (2000) spreekt van *interpretatiedomein*. Gesprekspartners kunnen op grond van verschillen in ervaring (gedeeltelijk) verschillen in de achtergrondkennis over het domein.

46 Zelfs een fictieve wereld (een mogelijke wereld of een 'wereld in woorden') heeft verbanden met de waarneembare of voorstelbare werkelijkheid. Verder zijn betekenissen gebaseerd op ervaring met de werkelijkheid en daardoor correleert de conceptuele kant van het taalgebruik in hoge mate met de domeingebonden verwijzingskant van taal.

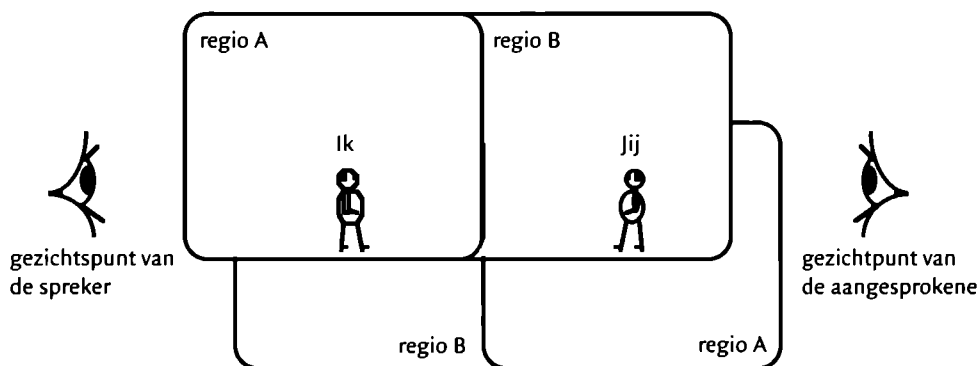
47 Vergelijk de in 5.4.3.4, noot 84, genoemde begrippen *figure* versus *ground*.

7.4.2 De deiktisch interpretatie van taalgebruik

Binnen het mentale gezichtsveld van de spreker of schrijver valt op het spreek- of schrijfmoment de volle aandacht op een van de facetten van het gespreks- of tekstonderwerp. Dat betekent dat de informatie daarover door de gesprekspartners als een aandachtsgebied gezien wordt.⁴⁸ Entiteiten worden binnen zo'n gebied benoemd met behulp van bepaalde lidwoorden of aanwijzende voornaamwoorden. Het onbepaalde lidwoord daarentegen markeert een entiteit als behorend tot een gebied dat nog niet de volle aandacht heeft: door een onbepaald lidwoord te gebruiken brengt men de entiteit onder de aandacht, maakt hem relevant.

Als we uitgaan van een situatie met twee gesprekspartners, kan het gebied van aandacht worden verdeeld in twee regio's: de regio die de directe of actuele aandacht van een spreker heeft en de regio die de directe of actuele aandacht van zijn gesprekspartner heeft.

Van spreker 1 uit gezien hebben deze regio's een verschillend belang: het gebied dat vanuit zijn gezichtspunt (optiek) de directe aandacht heeft (dat voor hem van focaal referentieel belang is) en het gebied dat vanuit zijn gezichtspunt (optiek) niet de directe aandacht heeft (dat voor hem van disfocaal referentieel belang is). Voor zijn gesprekspartner ligt de aandachtsverdeling net andersom. De volgende figuur laat dat zien aan het gebruik van de persoonlijke voornaamwoorden ik en jij.



Figuur 7.1 De conceptuele interpretatie van het aandachtsgebied gezien vanuit beide gesprekspartners⁴⁹

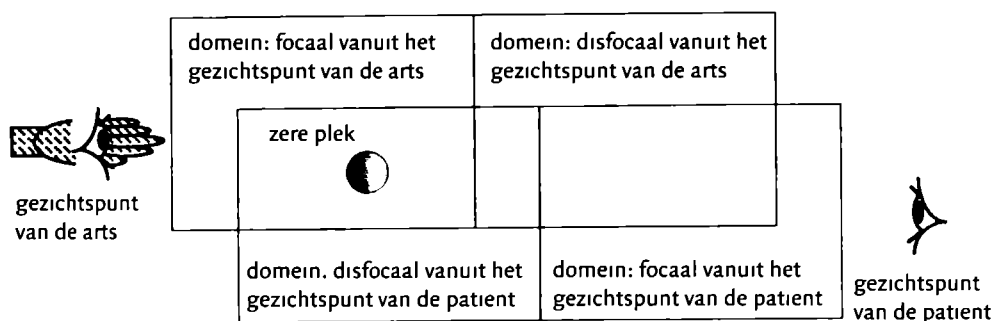
48 Het gebruik van 'gesprekspartners' sluit 'schrijver' en 'lezer' in.

49 De figuren in 7.1 e.v. zijn met toestemming overgenomen uit Th. Janssen (2000) e.a. publicaties.

De spreker heeft een sterke mentale betrokkenheid bij het aandachtsgebied dat zijn specifieke interesse heeft. Voor zijn gesprekspartner is dat gebied mentaal van disfocaal belang. Dat blijkt bijvoorbeeld uit het gebruik van de deiktische bijwoorden *hier* en *daar* in figuur 7.2 die een illustratie geeft van de volgende dialoog:

Arts: *Doet het hier pijn?*

Patient: *Ja daar.*



Figuur 7.2 De verschuiving van het aandachtsgebied in de voorstelling van de respectievelijke sprekers

Deze conceptuele en functionele interpretatie van deixis heeft betrekking op het gebruik van de functiewoorden:⁵⁰ persoonlijke voornaamwoorden, lidwoorden, aanwijzende voornaamwoorden (*deze*, *die*, *dit* en *dat*), aanwijzende bijwoorden (*hier*, *daar*, *nu*, *toen*, *vandaag*, *gisteren*) (7.4.3) en van finiete werkwoordsvormen (7.4.4).

7.4.3 Het deiktische gebruik van verwijzende woorden⁵¹

Een taalgebruikssituatie is te karakteriseren als een interactionele fase binnen de stroom van situaties die samen een referentiedomein vormen. Deze fase vertegenwoordigt het gemeenschappelijke aandachtsveld van de gesprekspartners. Dit aandachtsveld kan in twee regio's van referentieel belang worden verdeeld. Vanuit de gezichtshoek van de spreker heeft één van beide regio's focaal referentieel belang: het heeft voor hem op het spreekmoment de meeste relevantie.

Sprekers gebruiken persoonlijke voornaamwoorden om hun positie in het gesprek te markeren: de spreker gebruikt voor zichzelf de aanduiding van de eerste persoon,

⁵⁰ Zie de indeling van woorden vanuit een discourseperspectief (1.8.3)

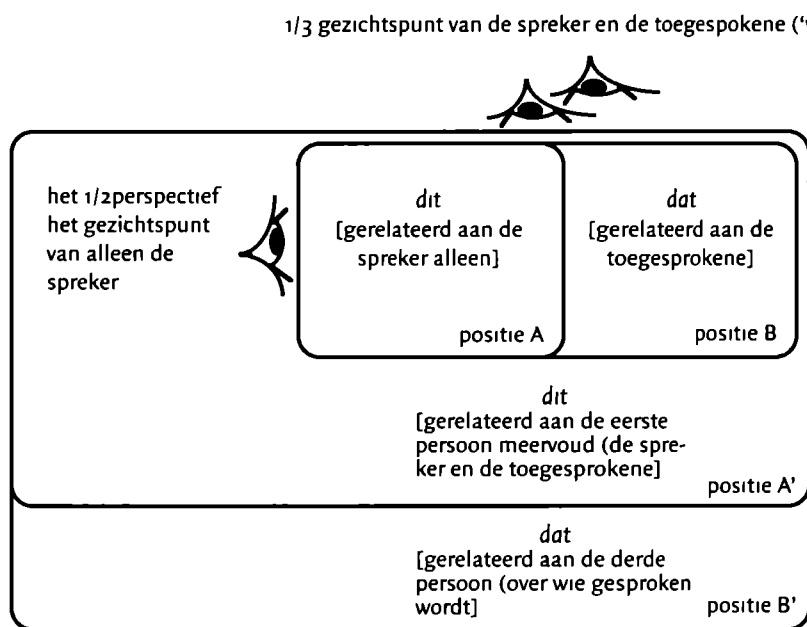
⁵¹ Deze paragraaf correspondeert met 1.6.2.1

voor de aangesprokene gebruikt hij de aanduiding van de tweede persoon (zie figuur 7.1). Een stap verder gaat het gebruik van de eerste en tweede persoon samen ten opzichte van een derde partij: het gebruik van *wij* tegenover *hij* of *zij* (meervoud) markeert dat. Wanneer de tweede persoon spreekt, wisselt met het perspectief ook de persoonsaanduiding. Figuur 7.2 toont dat dezelfde perspectiefwisseling ook geldt voor het gebruik van de deictische bijwoorden *hier* en *daar*.

De aanwijzende voornaamwoorden kunnen eveneens deiktisch geïnterpreteerd worden door uit te gaan van hun situationele en interactionele functie in discourse.

Deze en *dit* markeren de centrale aandacht van de spreker op een entiteit binnen een situatie: de aangewezen entiteit is voor de spreker van focaal referentieel belang en *die* en *dat* markeren het disfocale referentiële belang van de entiteit voor de spreker.

Het deiktische gebruik van *ik* en *jj* (*wij*) tegenover een derde partij, van *hier* en *daar*, van *deze* en *dit* tegenover *die* en *dat* geldt ook wanneer beide gesprekspartners zich opstellen tegenover een derde partij, zoals de volgende figuur laat zien.



Figuur 7.3 De interpretaties van gezichtspunten van de spreker en de toegespokene.

Een argument voor het mentale karakter van het gebruik van deiktische verwijzingswoorden levert het volgende voorbeeld.

A: Hoe gaat het met je man?

B: Dat weet ik niet. Ik heb die man buiten de deur gezet.

In plaats van te spreken over 'mijn man', gebruikt de spreker 'die man', waarmee ze de mentale afstand onder woorden brengt, die ze tot haar man heeft.

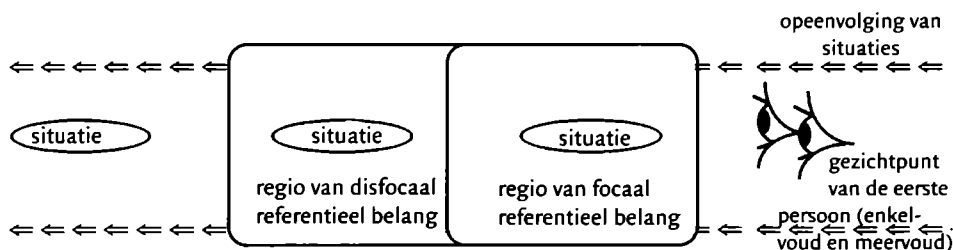
7.4.4 Het deiktische gebruik van de werkwoordsvormen⁵²

Uitgaande van hun functie in discourse zijn ook finiete werkwoordsvormen deiktisch te interpreteren. Niet de vormen zelf, maar hun gebruiksmogelijkheden zijn in de conceptueel-functionele interpretatie van werkwoordsvormen van belang.⁵³

In een compositioneel samenstel van finiete en niet-finiete werkwoorden markeert de finiete vorm het gebruik binnen het aandachtsveld, dat vanuit de optiek van de spreker van focaal of disfocaal referentieel belang kan zijn (de tegenwoordige en de verleiden tijdvorm respectievelijk). Een niet-finiete vorm staat buiten het aandachtsveld. De hulpwerkwoorden hebben en zijn markeren de beschreven stand van zaken als een toestand-interpretatie.

Tijdsbepalingen kunnen betrekking hebben op het actuele spreekmoment of op het gebeuren dat niet meer of nog niet actueel is. Een voorbeeld:

Zodra ik thuiskom, schil ik de aardappelen. Zodra ik thuiskom markeert een moment dat nog niet is aangebroken, maar dat wel centraal in de aandacht van de spreker staat. Zodra dat moment aanbreekt, schilt de ik de aardappelen. Vergelijk: Zodra ik thuiskom, zal ik de aardappelen schillen. In: zal ik de aardappelen schillen markeert zal een moment dat in de aandacht staat en dat in de voorstelling van de spreker zal samenvallen met het moment van thuiskomen, en aardappelen schillen valt daarna. Zullen is op te vatten als de modale aanduiding van het idee dat ik heb bij het spreken. De spreker neemt aan dat het waarschijnlijk het geval is dat hij na thuiskomst de aardappelen schilt, terwijl hij er in het eerste voorbeeld van uitgaat dat het zeker is dat hij (vanuit zijn optiek) de schilhandeling bij thuiskomst uitvoert. De uitdrukkingen verschillen dus in modale kracht.



Figuur 7.4 De situatie die de aandacht heeft in de stroom van gebeurens.

⁵² Deze paragraaf correspondeert met 1.6.2.2.

⁵³ De vormen zijn bij taalverzorging (spelling) van belang.

De gebruiksmogelijkheden van werkwoordsvormen laten zien dat een spreker zijn uiting driedimensioneel verankert: de uiting heeft een relatie met het moment van spreken (S), met het moment waar de spreker van uitgaat of waaraan hij aan refereert (R) en met het gebeuren (of het verloop van het gebeuren) dat hij beschrijft (E van Event).

Het spreekmoment is het 'hier en nu' van de spreker. Het referentiepunt is het tijds-moment waarop de uiting van toepassing is. Dat moment wordt in de regel aangeduid door een tijdsbepaling (toen, nu, enzovoort). Het gebeuren of de toestand die voor de spreker van belang geacht wordt, wordt ten opzichte van het hier en nu van de spreker en vanuit zijn gezichtspunt geplaatst binnen de stroom van de gebeurens in het referentiedomein.

De deiktische interpretatie van de werkwoordsvormen heeft een tweeledig werkwoordsschema als uitgangspunt: het schema van tegenwoordige en van verleden tijd-vormen.

Tabel 7.1 De tegenwoordige en verleden tijdvormen

Presensvormen (de tegenwoordige tijdvormen)	1	Jan	vertrekt	–	–	–
	2		is*	–	–	vertrokken
	3		zal	–	vertrekken	–
	4		zal	zijn*	–	vertrokken
Preteritum- vormen (de verleden tijdvormen)	5	Jan	vertrok	–	–	–
	6		was*	–	–	vertrokken
	7		zou	–	vertrekken	–
	8		zou	zijn*	–	vertrokken

* Voor het gebruik van hebben geldt hetzelfde, vgl. *hij fietst, heeft gefietst, zal hebben gefietst* enzovoort.

De tegenwoordige tijdvormen markeren een situatie als actueel en centraal in de aandacht van de spreker (van focaal belang), de verleden tijdvormen markeren de situatie als actueel, maar niet centraal in de aandacht van de spreker (van disfocaal belang).⁵⁴

In (1) valt het gebeuren (event, E) samen met het moment van spreken (S) en het referentiepunt (het moment waarop het gebeuren plaatsvindt, R): het spreekmoment is het referentiepunt.

In (2) gaat het vertrek (E) vooraf aan het spreekmoment (S) en het referentiepunt (R).

In (3) vallen het referentiepunt (R) en het vertrek (E) na het actuele moment (S).

54 Th.Janssen (1983) interpreteert het tempussysteem van Reichenbach (1966) als een deiktisch systeem.

In (4) vallen (E), (R) en (S) alle drie op een ander moment

Het gebruik van de verleden tijdvormen voor een actuele situatie die van disfocaal belang is, veronderstelt de aanwezigheid van een tijdbepaling die het referentiepunt markeert. In het schema ontbreekt zo'n markering. Van de spreker uit gezien geeft (5) een zekere mentale afstand aan tot het vertrek van Jan. De spreker kan bedoelen aan te geven dat het vertrek van Jan op enig moment in het verleden viel. In een gegeven situatie kan hij met deze vorm ook op beleefde wijze (impliciet) te verstaan geven dat Jan zou vertrekken (als hij dat heeft aangekondigd, maar niet opstapt)

(6) geeft aan dat Jan op een moment dat niet meer de aandacht heeft, vertrok en op het moment dat vanuit S gezien niet meer de directe aandacht heeft, weg was.

In (7) geeft de spreker aan dat Jan op een moment dat niet zijn centrale aandacht heeft, van plan was op een later tijdstip te vertrekken. Of het vertrek heeft plaats gevonden is niet van actueel belang

In (8) geeft de spreker met *zou* te kennen dat op het moment dat niet meer zijn volle aandacht heeft, de toestand is *vertrokken* zou kunnen zijn ingetreden, maar dat het niet zeker is dat het ook gebeurd is.

S, R en E hebben alle drie alleen betrekking op het finiete deel van de werkwoordcombinatie. Het modale werkwoord zullen wordt gebruikt om de genoemde situatie te beoordelen

Uit deze voorbeelden blijkt dat vooral de verleden tijdvormen in gebruikssituaties een scala aan interpretatiemogelijkheden hebben, waaronder het uitdrukken van modaliteit (zie ook enkele voorbeelden in 1.6.2.3).

In het algemeen markeert een *temporeel* bijwoord of *temporele* bijwoordelijke bijzin de tijd van een gebeuren en het gebruik van de tijdvormen van het werkwoord correleert hiermee. Vergelijk:

Nu Jan vertrokken is, vertrekt ook Piet en zal Klaas weldra vertrekken

Toen Jan vertrokken was, vertrok ook Piet en zou Klaas weldra vertrekken

In beide uitingen is er sprake van drie situaties die voorafgaan aan, samenvallen met en volgen op het spreekmoment.⁵⁵ Ook als er een tijdmkering is, karakteriseert het gebruik van zullen elke predikatie als een modale uitingsvorm.

Het compositionele stelsel van werkwoordsvormen verschaft de taalgebruiker in samenwerking met tijdsbepalingen en met de interpretatie van de verhouding tussen de actuele spreesituatie, het temporele referentiepunt en de beschrijving van een gebeuren of toestand, een veelzijdig middel om vorm te geven aan de situationele en interactionele invloeden op het taalgebruik. De taalgebruiker kan daardoor de vormgeving van zijn boodschap in overeenstemming brengen met het perspectief op de stand van zaken

⁵⁵ Voorafgaan aan = anterieur aan, samenvallen met = simultaan met en volgen op = posterieur aan

dat hij wenst te delen met zijn gesprekspartner of lezer. Zo verrijken de gebruiksmogelijkheden van het stelsel van werkwoordsvormen de interpretatiemogelijkheden van het thematisch netwerk in een gesprek of tekst (zie ook 1.7).

7.4.5 De toepassingsmogelijkheden van deixis bij taalbeschouwing

Het gepresenteerde deiktische systeem is in enkele opzichten een herinterpretatie van traditionele noties. Voordat ik iets zeg over de toepassingsmogelijkheden van deixis bij taalbeschouwing, bespreek ik enkele punten, waarin de functionele discorsebenadering van deixis afwijkt van de gangbare opvattingen over het gebruik van aanwijzende woorden en het temporele stelsel.

- 1 Vanuit een functionele discorsebenadering bezien, markeren de deiktische elementen in een gesprek of tekst de speciale aandacht voor de relatie die de taalgebruiker legt tussen de stand van zaken die in een uiting wordt beschreven en de situatie waarop de uiting betrekking heeft.⁵⁶ Hoe de stand van zaken wordt gepresenteerd, hangt af van het gezichtspunt van de spreker of schrijver.
- 2 Aanwijzende pronomina worden in deze visie niet lokaal, niet in termen van nabijheid versus afstand, geïnterpreteerd, maar in termen van *mentale betrokkenheid*. Voor de spreker geldt dat het onderwerp dat hij aanroert, centraal in zijn aandacht staat of niet: van focaal of disfocaal referentieel belang is.
- 3 De werkwoordsvormen vertegenwoordigen in de deiktische interpretatie geen tijdsysteem, maar vormen een grammatische categorie die betrekking heeft op de centrale of niet-centrale aandacht voor een gebeuren (een stand van zaken) vanuit de optiek van de spreker. De temporele interpretatie die werkwoordsvormen kunnen krijgen, is afhankelijk van de expliciete temporele oriëntatie door bijwoorden en bijwoordelijke zinnen.
- 4 De interpretatie van de werkwoordsvormen als een morfologisch-syntactisch vormsysteem wordt losgelaten en vervangen door de opvatting dat werkwoordsvormen elementen zijn in een compositioneel stelsel. De compositionele opvatting van het werkwoordssysteem doet recht aan de semantische en de syntactische eigenschappen van werkwoordsvormen. De semantische eigenschappen betreffen de interpretaties van de gebruiksmogelijkheden van werkwoordsvormen, zoals het gebruik van presens- en preteritumvormen laat zien en de interpretatiemogelijkheden van deelwoorden;⁵⁷ de syntactische eigenschappen betreffen de verschillen in plaatsing van het verbum finitum en het verbum infinitum en de variatie in de betrokkenheid van temporele bepalingen: een temporele bepaling kan betrekking hebben op het verbum finitum of op het verbum infinitum.

⁵⁶ Daardoor hebben aanwijzende voornaamwoorden ook vaak focusaccent, zie bijvoorbeeld 6.3.2.4.

⁵⁷ Zie over deelwoorden ook 7.5.4.3.

- 5 Het functioneel opgevatte deiktische systeem dat zowel verwijzende woorden als finiete werkwoordsvormen omvat, is een linguistische categorie die uitdrukking geeft aan de mate van aandacht die een taalgebruiker op een moment heeft voor de relatie tussen een entiteit of stand van zaken en de taalgebruikssituatie. Deze categorie heeft twee betekenissen: focaal of disfocaal of: centraal in de aandacht van de spreker of niet-centraal in diens aandacht.
- 6 Het deiktische systeem heeft de discoursebenadering als achtergrond en beantwoordt aan de drie dimensies van het herziene functionele discoursmodel: de conceptuele, de interactionele en de linguistische dimensie. Door de wijze waarop de deiktische elementen in een gesprek of tekst worden gepresenteerd, geeft de spreker of schrijver te kennen hoe hij de gespreks- of tekstinhoud op de situatie betreft.

Toepassingsmogelijkheden

Lidwoorden, persoonlijke en andere voornaamwoorden worden gebruikt om entiteiten aan te duiden. Als zodanig hebben deze woorden een structurele of syntactische en een thematische functie. De structurele functie blijkt uit voorbeelden als: *De (hond rent voor zijn baas uit)*, *deze (fraaie auto is niet te koop)* en *(kom) jij (vanavond ook?)*. De betreffende woorden maken deel uit van een noemende uitdrukking of staan op de plaats van een noemende uitdrukking in een zinspatroon. De semantische of liever gezegd de thematische functie blijkt uit de rol die zulke woorden spelen in de uitwerking van het thema: ze verwijzen naar een entiteit in de situatie of context. *(Ken je) die (man daar, ja,)* *die (heb ik pas op een receptie gesproken)*. Het eerste die verwijst naar een in de situatie waarneembare persoon en het tweede die wijst terug naar die man.

De derde functie van dergelijke woorden die hun interpretatie ontleen aan hun gebruik in een referentiedomein, is de deiktische functie. Door het gebruik van bepaalde woordvormen verankert de spreker wat hem als actueel voorkomt in het referentiedomein. Deze functie kan worden uitgelegd als verwijzing naar de persoon, zaak of stand van zaken waarvoor de spreker op een gegeven moment de meeste aandacht heeft, ongeacht het tijdstip waarop hij spreekt, of uit zijn herinnering beschrijft (zie het hierna volgende voorbeeld). Voor wat het meest centraal is in de voorstelling die een spreker of schrijver heeft van een situatie, gebruikt hij *ik*, *deze*, *dit*, *hier*, *nu* of de tegenwoordige tijdvormen van het werkwoord. Wat in zijn voorstelling wat verder weg van hem staat, duidt hij aan met *jij*, *die*, *dat*, *daar*, *toen* en de verleden tijdvormen van het werkwoord.

Deiktische woorden ondersteunen de wijze waarop het thema in een gesprek of tekst wordt uitgewerkt, doordat ze de kijk van de spreker of schrijver op de situatie representeren. In de interactie biedt het gebruik van de deiktische middelen de aanwijzingen hoe het thema in de situatie en tegen de achtergrond van het referentiedomein geïnterpreteerd moet worden. Deiktisch werkwoordgebruik kan ook bij taalverzorging een rol spelen (7.5.6).

Een voorbeeld van deiktisch werkwoordgebruik

Er gaat ruim een jaar voorbij, dan ben ik in Engeland, als soldaat ingedeeld bij de Prinses Irenebrigade. Daar ontmoet ik Stortebeker. Hij is, schat ik, een jaar of tien ouder dan ik, heeft een guitige blik en een vrolijke blonde haardos. Hij leert mij hoe ik mijn bed model moet opmaken, zodat ik het niet voortdurend aan de stok krijg met de sergeant die daarop nauwgezet let. Het valt mij op dat als er een mars van een paar uur op het rooster staat hij nooit van de partij is. Ik vraag hem hoe hij dat voor elkaar krijgt. Dat komt, zegt hij, omdat hij een kogel in zijn lijf heeft zitten die bij het lange lopen gaat schuiven. Stortebeker heeft in Spanje in het republikeinse leger gediend. Hij was olifantenwasser in het circus Sarasani, toen de burgeroorlog in alle hevigheid uitbrak. Het circus werd opgeheven. De olifanten zijn toen in verschillende dierentuinen ondergebracht. In ieder geval was hij zijn baan kwijt en om te kunnen overleven sloot hij zich aan bij de republikeinen. Dat die stap hem statenloos zou maken wist hij toen nog niet, maar ook al had hij het geweten, dan had hij er op dat ogenblik geen belang aan gehecht. In de brigade, waar iedere soldaat er een was, is men daar ook niet over gevallen.⁵⁸

Voor het beschrijven van gebeurtenissen uit 1941 die tijdens het schrijven van zijn autobiografie voor de schrijver van direct referentieel belang zijn, gebruikt Pos de tegenwoordige tijd, ook als hij de situatie temporeel specificiert met *toen* (regel 8). Voor wat vanuit zijn perspectief wel tot het referentiedomein behoort, maar verder van hem afstaat, gebruikt hij de verleden tijd.

De analyses van deixis in 1.7 zijn voorbeelden van taalbeschouwing.

De deiktische dimensie van taal veronderstelt een bewust gebruik van de mogelijkheden die taalbeschouwing biedt om de verwijzende woorden en de werkwoordsvormen af te stemmen op de interactie in de taalgebruikssituatie en om gesprekken en teksten met het oog op dit gebruik te analyseren. De behandeling van deixis staat of valt met een discorsebenadering.

7.5 De taalgebruiksgrammatica

In deze paragraaf bespreek ik uitgaande van de taalgebruiksgrammatica achtergrondkennis die inzicht biedt in het functioneren van soorten taalkennis in een gesprek of tekst. Deze achtergrondkennis is van belang bij een didactische uitwerking van de taalgebruiksgrammatica, in het bijzonder voor de lerarenopleidingen. Ik leg de nadruk op semantische kennis, omdat betekenis in de taalgebruiksgrammatica een dominante rol

⁵⁸ H. Pos. 1995. In Triplo. *Autobiografie*. Amsterdam: In de Knipscheer, 108. Het citaat heeft betrekking op het oorlogsjaar 1941.

speelt en omdat aan de hand van voorbeelden is duidelijk te maken dat de interpretatie van een woord in een gesprekssituatie of context een groter bereik heeft dan de uiting waarin het woord optreedt.

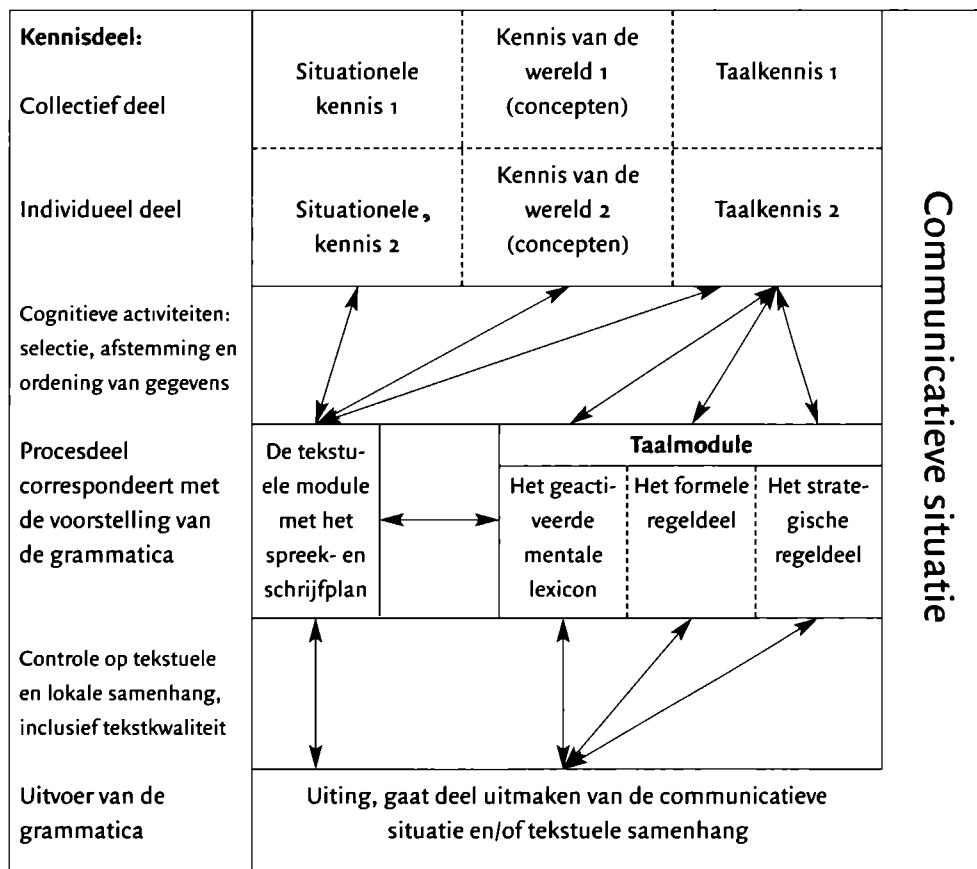
7.5.1 Het model van de (interne) taalgebruiksgrammatica

Het herziene functionele discoursemodel is de basis voor de taalgebruiksgrammatica. Dat betekent dat de taalgebruiksgrammatica een conceptuele basis heeft en dat in de beregeling van uitingen de niet-linguïstische factoren tot hun recht komen, omdat zij de thematische uitwerking en de deiktische verankering van het thema in de situatie beïnvloeden. De taalgebruiksgrammatica moet het verder mogelijk maken de integratie van tekst- en taalbeschouwing te verantwoorden. Tekstbeschouwing heeft betrekking op de globale structurering van een gesprek of tekst en taalbeschouwing onder andere op de lokale structurering en op de samenhang tussen uitingen. Tussen tekst- en taalbeschouwing bestaat een wisselwerking.

Een model voor de taalgebruiksgrammatica moet rekening houden met het volgende.

- 1 De taalgebruiker zet zijn lexicale en grammaticale kennis in om op passende wijze vorm te geven aan het spreek- of schrijfplan waarin hij de inhoud concipieert van wat hij te berde wil brengen. Deze conceptuele activiteit staat onder invloed van uiteenlopende en voortdurend wisselende niet-linguïstische factoren. De vormgeving van een gesprek verloopt niet op dezelfde manier als die van een tekst. Bij het concipiëren van een tekst kan het schrijfplan in hoofdlijnen van te voren worden opgesteld en er kan van te voren over de vormgeving worden nagedacht. Bij een gesprek komt bij elk van de gesprekspartners het spreekplan tijdens het gesprek tot stand: sprekers concipiëren hun plan en formuleren hun gedachten door bij elke move rekening te houden met de gegevens die de move van de vorige spreker heeft opgeleverd.
- 2 De vraag over welke lexicale kennis een taalgebruiker in een gebruikssituatie beschikt, vereist dat in de semantische verantwoording van deze kennis rekening wordt gehouden met de verschillende taalgebruikssituaties, omdat lexicale keuzes cruciaal samenhangen met het tekstdoel. In een gesprek of tekst met een diverserend karakter heeft de taalgebruiker meer lexicale vrijheid dan bij een argumentatie.
- 3 Voor de vormgeving van uitingen heeft de grammatica naast taalregels strategieën nodig. Een taal beschikt over constructieregels die niet geschonden mogen worden op straffe van ongrammaticaliteit van uitingen. Daardoor kan onbegrip ontstaan. Strategieën zijn noodzakelijk om recht te doen aan de invloed van de taalgebruiker, de situatie en de omstandigheden (het socioculturele complex) op de uitwerking en de vormgeving van het thema (de boodschap).

In het herziene functionele discoursemodel is de expressiemodule de plaats waar linguïstische kennis wordt ingezet bij de vormgeving van uitingen. Dat wil zeggen dat hier de linguïstische processen en procedures zijn gelokaliseerd voor de productie van situatie- en contextgebonden uitingen. In het hier volgende model geef ik aan hoe de (interne) taalgebruiksgrammatica is ingericht en hoe zij een relatie onderhoudt met de inter-actionele en thematische modules van het herziene functionele discoursemodel.



Schema 7.3 Het model van de taalgebruiksgrammatica

Toelichting bij het model

Dit model representeert de kennis van de taalgebruiker en geeft een voorstelling van het gebruik van deze kennis. Het model is bedoeld als basis voor een didactische uitwerking.

Strikt genomen is alleen het procesdeel de taalgebruiksgrammatica. In dit procesdeel staat de *tekstuele module* waarin de taalgebruiker zijn spreek- of schrijfplan concipieert op de eerste plaats. In deze module werkt de taalgebruiker de functionele ordening uit van de tekstinhoud of van het begin van een gesprek. In een verhalende tekst bijvoorbeeld ordent hij in gedachten zijn informatieve eenheden volgens de lijn van de 'topische vragen': wie, wat, waar, wanneer, hoe, waardoor, enzovoort. Dit deel van het conceptualiseringsproces is de basis van elke taalgebruiksactiviteit en garandeert de tekstuele samenhang.

Verder bestaat het procesdeel uit een taalmodule met drie op elkaar afgestemde onderdelen, te weten het *geactiveerde mentale lexicon*: geactiveerde kennis van de gebruiksmogelijkheden van woorden en *twee regeldelen* die zorgen voor de vormgeving van het spreek- of schrijfplan in onderling op elkaar aansluitende uitingen.⁵⁹ De samenhang tussen de onderdelen van een tekst kan immers pas zichtbaar worden als de inhoudelijke samenhang is vormgegeven in opeenvolgende uitingen waarin de drie taalkundige dimensies van de tekst zijn uitgewerkt: de deiktische, thematische en structureel-relationale dimensie. De taalmodule verantwoordt het formuleringsproces bij het produceren van uitingen met inbegrip van de topic-focusverhoudingen en staat in voortdurende relatie met de tekstuele module.⁶⁰ Door deze relatie is terugkoppeling mogelijk van lokaal naar globaal tekstniveau en omgekeerd. In het gebruik van het dynamische taalkennisbestand van de taalgebruiksgrammatica is taalbeschouwing inbegrepen, omdat rekening houden met de invloed van niet-linguïstische factoren bij de vormgeving van uitingen bewustzijn van en controle op taalkeuzes en strategiegebruik veronderstelt.

De interactie van de onderdelen van het procesdeel en de uiting maakt het mogelijk het taalverzorgingsaspect of het retorische aspect van het taalgebruik tot zijn recht te laten komen. De uiting wordt immers ingebed in de communicatieve (of interactionele) situatie en dat vereist cognitieve controle op de drie retorische eisen: de eis van aantrekkelijkheid, begrijpelijkheid en aanvaardbaarheid. Een taalgebruiker kan besluiten de eer-

59 Uitingen sluiten inhoudelijk op elkaar aan volgens het plan dat de spreker of schrijver in zijn hoofd heeft. Daardoor kan het voorkomen dat in een tekst de aansluiting voor de lezer of hoorder minder helder is dan de schrijver of spreker denkt. Het schrijfplan kan niet goed zijn doordacht, de taalbeheersing kan onvoldoende zijn of de spreker of schrijver heeft zich onvoldoende ingeleefd in de achtergrondkennis van de andere partij (zie ook 5.4.3).

60 Ik beschouw het product van de formuleringsfase als de *concrete uiting* en laat de *articulatiefase* buiten beschouwing, de fase waarin de geformuleerde uiting verklankt wordt of grafisch wordt vormgegeven, omdat de nadruk ligt op het inzicht in de wijze waarop een gesprek of tekst tot stand komt en op het gebruik daarbij van taalmiddelen. Het behandelen van de articulatiefase vereist bovendien een uiteenzetting die er hier niet toe doet. Voor de plaats van de articulatiefase in een taalgebruikersmodel, zie Levelt (1995, 9).

ste uiting in elke alinea te beginnen met een topiczin, of hij kan ter wille van de aantrekkelijkheid deze topiczin juist een andere plaats in de alinea geven.⁶¹

Het procesdeel van het model staat in voortdurend contact met de conceptuele kennis van de taalgebruiker. Het kennisdeel, dat ons *geheugen* representeert, bevat twee lagen: de bovenste laag geeft de collectieve kennis weer van een taalgemeenschap. De onderste laag staat voor de algemene en vaak onbewuste kennis die de individuele taalgebruiker heeft van situaties, de werkelijkheid in het algemeen en van taal.⁶² De stippellijnen geven aan dat de scheidslijnen diffuus zijn: alle kennisdelen staan met elkaar in verbinding en beïnvloeden elkaar.

De concrete of gedachte *communicatieve situatie*, de eerste in het geval van een gesprek, de tweede in het geval van een (te schrijven) tekst, wekt bij een taalgebruiker de communicatiebehoefte op die het conceptualiseer- en het formuleerproces in gang zet. Van deze communicatieve situatie maken alle soorten achtergrondkennis, vooronderstellingen en reeds geproduceerde uitingen deel uit. Daardoor kan het model verantwoorden dat de processen van conceptualiseren en formuleren in een gesprek cyclisch verlopen. Immers, wat de ene gesprekspartner te berde brengt, maakt deel uit van de situationele kennis waarop de ander zijn reactie baseert.

Wanneer er eenmaal een spreek- of schrijfbehoefte is, wordt de complexe kennis van mogelijke situaties, conceptuele (semantische) kennis en taalkennis (woord-, regel- en strategiekennis) aangesproken en door cognitieve bewerkingen als selectie, afstemming op het eisen van het referentiedomein, vergelijking en ordening, voor het referentiedomein geactiveerd. De te communiceren inhoud wordt bedacht, het spreek- of schrijfplan ontstaat en wordt vormgegeven in uitingen. De geproduceerde uiting staat in voortdurend contact met de grammatica via cognitieve monitoractiviteiten die op tekstueel en lokaal niveau de deiktische, thematische en structureel-relatieve samenhangen controleren. Daardoor weerspiegelt de gespreks- en tekststructuur de inhoudelijke ordening. Bij gesprekken gebruikt men daarvoor termen als *interactie*, *transactie*, *move*, *discourseact* en *subact* en voor tekst gebruikt men thematische indelingscategorieën als *hoofdstuk*, *paragraaf*, *passage* en *alinea*.

Met de bespreking van dit model is aangegeven hoe de (interne) taalgebruiksgrammatica functioneert en is de relatie met de modules van schema 7.2 verantwoord.⁶³ De

61 De term *topiczin* is afkomstig uit Onrust, Verhagen en Doeve (1993). De *topiczin* introduceert het thema van een alinea en bewerkstelligt tegelijk de inhoudelijke aansluiting bij de voorafgaande alinea. Inhoudelijk representeert een alinea een stap in de ontwikkeling van het tekstthema.

62 De algemene individuele taalkennis bestaat eveneens uit woord-, regel- en strategiekennis. Het is mogelijk en zelfs waarschijnlijk dat in het geheugen van de taalgebruiker de algemene individuele taalkennis praktisch samenvalt met de geactiveerde kennis in de taalmodule van het procesdeel. Om redenen van overzichtelijkheid en bruikbaarheid maak ik onderscheid tussen algemene en geactiveerde taalkennis. De individuele woordkennis noemt men het *mentale lexicon*.

63 Het is interessant om op te merken dat het model van de taalgebruiksgrammatica tamelijk nauw aansluit bij figuur 6.2. Het cognitieve kennisdeel en de communicatieve context die daar buiten de grammatica vallen, vallen ook hier buiten de eigenlijke taalgebruiksgrammatica.

interactionele module komt tot zijn recht in de invloed van de communicatieve situatie op de gespreks- en tekstinhoud, in de interactie van de situationele kenniscomponenten met de tekstuele module en in de doorwerking daarvan in de taalmodule (in het strategische regeldeel). De thematische module komt tot zijn recht in de relatie van de tekstuele procesmodule met de conceptuele kennisbestanden (de kennis van de wereld) en in de bijdrage van het mentale lexicon aan de uiting. De expressiemodule vinden we terug in het procesgedeelte van het taalgebruiksmodel, zij het dat in het dynamische taalgebruiksmodel de grenzen tussen de verschillende procesmodulen van schema 7.2 zijn vervaagd.

In het taalgebruiksmodel is verband gelegd tussen cognitieve en conceptuele activiteiten.⁶⁴ Cognitieve bewerkingen leggen relaties tussen het kennis- en het procesdeel van het model en tussen het procesdeel en het product ervan: de uitingen in communicatief of interactioneel en tekstueel verband.

Het procesdeel van het model beschrijft de taalgebruiksgrammatica 'in het hoofd van de taalgebruiker'. Op basis van deze voorstelling van de taalgebruiksgrammatica kan een didactische vertaling ervan worden uitgewerkt voor de verschillende niveaus van het onderwijs. Het is echter belangrijk dat een docent het model, waar de taalgebruiksgrammatica deel van uitmaakt, niet uit het oog verliest.

Gebruiksmogelijkheden van het model

Taalbeschouwingsdidactiek heeft twee kanten: een taalkundige kant en een didactische kant. Ik ga ervan uit dat de taalkundige kant gerepresenteerd wordt door de inhoud van de taalgebruiksgrammatica, het kennisbestand dat geacht wordt een afspiegeling te zijn van de inhoud van de interne taalgebruiksgrammatica en de daarmee verbonden vormen van taalbeschouwing. De didactische kant wordt in de eerste plaats bepaald door de uitgangspunten van de discoursebenadering (1.2) en door didactische principes voor een curriculumopzet (1.4 en 1.5). In de discoursebenadering is niet de zinsanalyse het doel, maar het krijgen van inzicht in een gesprek of tekst. Taalkundige tekstanalyse is daarvoor een belangrijk hulpmiddel, waarvoor een aanzienlijke hoeveelheid taalkennis vereist is. De didactiek van de tekstanalyse zal erop gericht moeten zijn, deze vorm van taalbeschouwing gefaseerd op te bouwen door leerlingen/studenten te helpen de kennis en de taalbeschouwelijke houding te ontwikkelen die nodig zijn om de taalkundige dimensies van een gesprek of tekst te herkennen en om hun te leren de functies onder woorden te brengen die woorden in het gespreks- of tekstverband hebben. Deze aanpak vereist integratie van taal- en tekstbeschouwing. Doordat de taalgebruiksgrammatica uitgaat van de samenhang tussen gespreks- en tekstplanning en de vormgeving van de boodschap, kan deze grammatica de basis zijn voor de bedoelde taalkundige tekstanalyses.

64 De behoefte aan zo'n linguïstisch kader werd genoemd in 7.2.1. In 3.4.2.1 en 3.4.2.2 besprak ik de overeenkomsten en verschillen tussen cognitieve bewerkingen en conceptuele activiteiten.

Ik geef een summiere beschrijving van een mogelijke indeling van de taalgebruiksgrammatica en geef vervolgens aan hoe de taalkennis bij taalkundige tekstanalyse kan worden toegepast.

De taalgebruiksgrammatica en de relatie met taalkundige tekstanalyse

De inrichting van een taalgebruiksgrammatica voor het taalonderwijs, de didactische vertaling van het conceptuele model, stel ik me als volgt voor.

De grammatica bestaat uit ten minste zes onderdelen (vgl. figuur 1.1; de schematische opzet van figuur 1.1 is aangepast aan het taalgebruiksmodel).

- 1 Een introductie, waarin het model van de taalgebruiksgrammatica wordt beschreven en de uitgangspunten worden besproken.

Algemene uitgangspunten zijn o.a.: het uitgaan van taalgebruik, de domeingebondenheid en de conceptuele basis van taalgebruik (met nadruk op de interactie van dynamisch opgevatte taalkennis en taalbeschouwing), de socioculturele aspecten van de communicatieve situatie, het uitgaan van gesprek of tekst (discourse) bij elke vorm van taalactiviteit, de veronderstelling dat discourse taalkundig kan worden gekarakteriseerd door de wijze waarop de taalgebruiker zijn betrokkenheid bij de situatie en interactie vorm geeft (deixis), door de wijze waarop het thema wordt uitgewerkt en door de vormgeving van de structurele en relationele ordening van een gesprek of tekst.

Functioneel-taalkundige uitgangspunten hebben o.a. betrekking op: het begrip uiting, het semantische begrippenapparaat, basisvorm en basispatroon en uitgangspunten bij de vormgeving van uitingen (vgl. de expressieregels, 6.2.2.3).

Didactische uitgangspunten betreffen o.a.: de cursorisch-thematische opzet, het analyseren van behoeften aan taalkundige voorkennis bij het uitvoeren van taaltaken, het aanbieden en oefenen in toepassen van deze voorkennis (vergelijk herkenbaarheid van taal (4.3.3, 7.5.4.4) en taalverzorging (7.5.6), het opbouwen van richtlijnen voor het uitvoeren van taalanalyses, het afleiden van beoordelingscriteria en het toepassen van deze criteria bij taalproductie (vergelijk de opzet van Taallijnen).

- 2 De tekstuele module: aspecten van het ontwerpen van een gesprek of tekst; de eigenschappen van een gesprek of tekst (gespreksopbouw, tekstgenre, teksttype of tekstsoort, functionele tekstopbouw). Aansluiten bij bestaande methodes zoals *Textuur* of de tweedefasedelen van *Taallijnen*;
- 3 Deixis. Het leren herkennen en gebruiken van de indicaties die de situationele en interactionele verankering in een gesprek of tekst bepalen: het deiktische gebruik van verwijzende woorden en van werkwoordsvormen (in relatie tot bijwoorden van tijd). Het gebruik van aspect en modaliteit.

- 4 De taalmodule (1). De uitwerking van de semantische basis. Bespreken van gestructureerde en niet-gestructureerde lexicale eenheden, (eventueel) woordindeling, woord- en woordgroepvorming.⁶⁵ Bespreking van de dynamiek van de woordkennis en de woordinterpretatie, de relatie tussen benoemen en verwijzen, de gebruiksmogelijkheden van woorden in het verband van het gesprek of de tekst en de rol van taalbeschouwing daarbij (benoemen).
- 5 De taalmodule (2). De uitwerking van het regeldeel: de karakterisering van de formele taalregels en van de strategieën:
 - de formele regels.⁶⁶ Het vormgeven van zinstypen (enkelvoudige (hoofd)zinnen, (bij)zinnen, infinitief-, en deelwoordconstructies). Het leren gebruiken van de basisvorm (het werkwoordschema en de semantische rollen) en het basis-(of zins-) patroon met de syntactische rollen;⁶⁷
 - de strategieën.⁶⁸ Het vormgeven en het inpassen van uitingen in een gespreks- of tekstkader. Het vormgeven van complexe zinnen (in afhankelijkheid van het tekstuele kader), het herkennen van de invloed van niet-linguïstische factoren op het taalgebruik (het gebruik van chunks, ellipsen, topic en focus, varianten van zinsvormen, woordvolgordeverschillen), voorbereidende stappen in het toepassen van taalkundige tekstanalyses, het interpreteren van deze stappen, het herkennen van mogelijke toepassingen van strategieën, het beargumenteren van de genomen beslissingen en de controle daarop.
- 6 Het toepassen van didactische taalbeschouwing bij taalkundige analyses van gesprekken en tekst. Deze analyses veronderstellen in principe het begrippenapparaat en de kennisbestanden van de taalgebruiksgrammatica als bekend. Het is noodzakelijk dat vooraf deelanalyses worden geoefend. In 1.7.1 en 1.7.2 gaf ik voorbeelden van zulke analyses. De uitwerkingen beginnen steeds met een taalkundige karakterisering van de tekst en een globale analyse van de gespreks- of tekstopbouw. De context, het tekstgenre, het teksttype (de mate van formaliteit), de functionele

65 In overeenstemming met het functionele uitgangspunt van het taalgebruiksmodel behoort woordgroepvorming tot de lexicale basis, omdat termvorming daar plaatsvindt. Woordgroepvorming behoort m.i. in elk geval aandacht te krijgen in een uitwerking van de taalgebruiksgrammatica, maar is geen onderdeel van het regeldeel van de procesmodule dat uitingen produceert.

66 De formele regels corresponderen tot op zekere hoogte met de regels van de traditionele grammatica. Zij wijken van de traditionele grammaticaregels af doordat zij alleen basiszinnen produceren en doordat bijzinnen die niet afhankelijk zijn van de betekenis van het hoofdwerkwoord, niet tot het zinspatroon worden gerekend. Ik verwijs naar de bespreking van de traditionele grammatica in 1.8.4, naar verschillende passages in 5.4.3.5 en naar 6.3.3.4.

67 Vanwege de congruentie eventueel alleen de syntactische rol van subject.

68 De toepassing van strategieën wordt opgevat als taalbeschouwing.

structuur van het gesprek of de tekst wordt aangegeven. Daarna wordt de taalkundige kwaliteit van een gesprek of tekst onderzocht op het punt van de drie taalkundige dimensies. Zo nodig worden ook complexe uitingen geanalyseerd (zie voorbeeld 4 in 1.7.2). Elke analyse wordt afgesloten met een samenvatting, waaruit kan blijken of het tekstgenre en taalkundige eigenschappen van de geanalyseerde teksten goed bij elkaar aansluiten.

De tekstanalyses zijn belangrijke hulpmiddelen om greep te krijgen op de (taalkundige) kwaliteit van een gesprek of tekst. Ze dragen bij aan het krijgen van inzicht in de gespreks- of tekstinhoud en kunnen dus ook van belang zijn voor de interpretatie ervan.

Verantwoording van de gebruiksmogelijkheden van het model

Het model van de taalgebruiksgrammatica sluit aan bij het functionele discoursmodel (schema 7.2), waardoor de functionele discoursegrammatica invloed heeft op de uitwerking van de taalgebruiksgrammatica.

In 7.5.2 ga ik na welke aspecten van de functionele discoursegrammatica gebruikt worden bij de uitwerking van de taalgebruiksgrammatica. De taakverdeling tussen het conceptuele spreek- en schrijfplan en de lokale uitwerking ervan wordt toegelicht in 7.5.3. In 7.5.4 bespreek ik de semantische achtergronden van de relatie tussen de algemene conceptuele en de lexicale kennis van de individuele taalgebruiker, de invulling van het mentale lexicon en de wijze waarop het (geactiveerde) mentale lexicon gebruikt wordt. De verhouding tussen algemene taalkennis en de regeldelen van de taalgebruiksgrammatica, de samenwerking van het geactiveerde mentale lexicon met de regeldelen en de interactie tussen beide regeldelen is het onderwerp van 7.5.5. Ten slotte werk ik relatie van de taalgebruiksgrammatica met taalverzorging uit 7.5.6. In 7.5.7 vat ik samen wat de relatie is tussen de taalgebruiksgrammatica en de drie taalkundige dimensies van een gesprek of tekst.

7.5.2 De taalgebruiksgrammatica en de functionele discoursegrammatica

Op twee niveaus sluit de taalgebruiksgrammatica aan bij denkbeelden uit het functionele kader. Op globaal of tekstueel niveau doordat het functionele discoursmodel dient als uitgangspunt en op lokaal niveau door gebruik te maken van noties uit de functionele zinsgrammatica, opgevat als onderdeel van de discoursegrammatica. In hoofdstuk 1 heb ik op verschillende plaatsen laten zien welke begrippen uit de functionele grammatica (FG) bruikbaar zijn voor de taalgebruiksgrammatica. Het belangrijkste begrip is uiting, een begrip dat gebaseerd is op de overweging dat niet de zinsvorm de basis is voor tekstopbouw, maar het tekstelement. Zo'n tekstelement kan bestaan uit uiteenlopende taalvormen (6.3.2.3 en 6.3.2.4). Een uiting kan bestaan uit één enkel tekstelement of uit een combinatie van tekstelementen. Het begrip tekstelement maakt het

mogelijk in een gesprek of tekst onderscheid te maken tussen de inhoud en vormgeving van een boodschap.

Bruikbaar is ook de opvatting dat woorden geen geïsoleerde eenheden zijn, maar altijd een relatie onderhouden met andere woorden. Deze opvatting is overigens niet specifiek voor de FG (vgl. 7.5.4 e.v.). De indeling van werkwoorden in vier categorieën, het fundamentele karakter van semantische rollen bij werkwoordschema's en het belang van de eerste roldrager voor de karakterisering van het werkwoord (1.6.4.3 en 6.2.1) zijn op lokaal niveau bruikbaar. De nadruk op semantische rollen verdringt het belang van syntactische rollen. Van de beide syntactische rollen die de FG kent, de subjects- en de objectsrol, lijkt alleen de subjectsrol bestaansrecht te hebben vanwege de congruentie, de formele markering van het zinsdeel dat het perspectief in de zinsvorm bepaalt.

De pragmatische rollen, focus en topic, functies die aangeven hoe een uiting via een al dan niet opvallend zinselement in de context of situatie is verankerd, zijn niet onproblematisch (6.3.2.5). Zeker in mondeling taalgebruik worden deze rollen gebruikt om aan te geven welk tekst- of zinselement de aandacht heeft of onder de aandacht wordt gebracht (topicfunctie heeft) en welke informatie over dit element volgens de spreker voor de hoorder de meeste relevantie bezit (focusfunctie heeft).⁶⁹

Het uit de FG afkomstige begrip *basisvorm* gebruik ik voor het elementaire werkwoordschema dat tot de lexicale basiskennis van de taalgebruiker behoort. Het begrip *zins- of basispatroon* is een interpretatie van het FG-begrip *onderliggende structuur* (clause). Ik interpreteer dat begrip niet als abstracte 'onderliggende vorm', maar als een herkenbare neutrale zinsvorm, het resultaat van fundamentele taalregels. Dit begrip heeft in het taalonderwijs een functie als didactisch hulpmiddel bij het herkennen van context- en situatie-afhankelijke eigenschappen van uitingen. De voorbeelden van zinsanalyses in 1.7 lieten dat zien.

Belangrijk voor de taalgebruiksgrammatica is ook de rol van de *operatoren*, eigenschappen van nominale woordgroepen die mede de interpretatie van de woordgroep in groter verband bepalen. Ik kom daarop terug in 7.5.5. Vanuit het discouseperspectief zijn de operatorfuncties die het FG-model per structuurlaag aanneemt, niet relevant voor de taalgebruiksgrammatica, omdat ze semantisch van aard zijn, een tekstueel kader veronderstellen en mede het gevolg zijn van niet-linguïstische invloeden op de vorming van uitingen.⁷⁰

Het belang van de expressieregels is gelegen in de aanwijzingen die zij geven over de grenzen die taalregels opleggen aan zinsvorming, in de aanzet tot het gebruik van strategieën en in de mogelijkheden tot interpretatie van topic- en focusfuncties.

Hoewel volgens het functionele uitgangspunt (6.2.1) het *lexicon* de basis is voor de vormgeving van uitingen, kan de FG niet worden gebruikt als uitgangspunt voor een

⁶⁹ Zie voorbeeld 2 in 1.7.2.

⁷⁰ Zie 6.2.3.1 en 6.3.2.2 respectievelijk.

theorie over de semantische eigenschappen van woorden. Daarvoor ligt de nadruk te eenzijdig op de formeel-structurele eigenschappen van woorden en ontbreekt de relatie met de conceptuele basis, met de werkelijkheid en met de interactionele en situationele aspecten van de woordbetekenis en het woordgebruik. Vooral de bijdragen van Nuijts (6.3.2.1) en Vet (6.3.2.2) vestigen de aandacht op de tekorten van de FG op deze gebieden.

7.5.3 De taakverdeling tussen de globale en lokale vormgeving in het model

De interactie tussen de tekstuele module en de taalmodule van schema 7.3 verantwoordt de dynamiek die gespreks- en tekstvorming kenmerkt. De uitwerking van het schrijfplan of van het spreekplan dat de basis vormt voor verwachtingen over het verloop van een gesprek, geschiedt op lokaal niveau door het vormgeven aan hiërarchisch verbonden tekstelementen en uitingen. De communicatieve behoefte betreft altijd iets in een referentiedomein en activeert niet alleen een idee over het onderwerp en een plan van aanpak, maar ook situationele en conceptuele (semantische) kennis en taalkennis. Het idee wordt stapsgewijs in uitingen uitgewerkt, waarbij de drie onderdelen van de taalmodule gelijktijdig actief zijn.⁷¹ Het plan van aanpak zorgt ervoor dat bij de uitwerking van het idee door voortdurende terugkoppeling het overzicht over het geheel behouden blijft. In 5.4 e.v. werd de wisselwerking van tekststructuur en lokale uitwerkingen gedemonstreerd aan de hand van enkele zakelijke informatieve teksten.

De wijze waarop een gespreks- of tekstinhoud wordt uitgewerkt, hangt af van het gekozen tekstgenre. In 1.7.1 en 1.7.2 gaf ik voorbeelden van verschillende tekstgenres, die elk een eigensoortig gebruik lieten zien van de linguïstische middelen waarmee de deiktische, thematische en structureel-relationale coherenties werden vormgegeven. De gekozen bewoordingen en uitingvormen zijn in hoge mate afhankelijk van de aard van het tekstgenre: informele teksttypen, zoals een telefoongesprek, een diverterende tekst of een spontaan verhaal, laten de taalgebruiker meer vrijheid in woordgebruik en uitingvormen en maken een groter beroep op achtergrondkennis mogelijk dan formele teksttypen (bijvoorbeeld schoolboekteksten) en argumentaties.

Deze verschillen komen ook tot uitdrukking in de opbouw van een alinea, het eerste hogere tekstniveau na de uiting. Braet (1990-'91 en 1998-'99) beschrijft het belang van de alinea voor de tekstbouw en geeft voorbeelden van de verschillende manieren waarop alinea's kunnen worden vormgegeven.⁷²

71 Ik laat buiten beschouwing dat in het articulatieproces aarzelingen, hervattingen en pauzes voorkomen, die wijzen op een niet geautomatiseerde productie van uitingen.

72 Informatie over manieren waarop alinea's en teksten worden vormgegeven is ook te vinden in boeken over formuleren (bijvoorbeeld Onrust e.a. 1991), en verder in D. Janssen e.a. (1992) en Steehouder e.a. (19923).

Voor inzicht in de samenhang van tekstopbouw en lokale uitwerkingen zijn tekstanalyses een noodzakelijk hulpmiddel. Welk type tekstanalyse gewenst is en welk analyseschema daarbij dienstig kan zijn, is afhankelijk van de onderwijssituatie en de doelstelling van de beoogde analyse. In elk geval dienen zulke analyseschema's tekst- en taalbeschouwing te combineren.

7.5.4 Het mentale lexicon als onderdeel van de taalgebruiksgrammatica

In het model van de (interne) taalgebruiksgrammatica is het mentale lexicon dat deel van de taalmodule dat de door een referentiedomein *geactiveerde* woordkennis bevat. Deze woordkennis bestaat uit verschillende soorten taalelementen: naast woorden die een functie hebben in taalpatronen, zijn er chunks, onanalyseerbare woordcombinaties en parate formuleringen.⁷³ De woorden die een functie hebben in taalpatronen, kunnen op basis van hun gebruikswaarde verdeeld worden in lexicale, semilexicale en verwijzende woorden (zie 1.8.3).

In ons geheugen zijn woorden opgeslagen in de vorm van schema's, relatiepatronen die typerend zijn voor de betreffende woorden. Ze zijn bovendien verbonden met gestructureerde concepten die onze kennis van de wereld representeren. Dat geldt in het bijzonder voor werkwoorden, zelfstandig naamwoorden en eigenschapswoorden. Semilexicale en verwijzende woorden hebben vooral een functie bij het uitdrukken van de onderlinge afhankelijkheid van lexicale woorden en/of tekstelementen en bij de verankering van uitingen in een situatie of context.⁷⁴ Voegwoorden en voorzetsels, woordjes die een belangrijke rol spelen bij het uitdrukken van semantische relaties, en woordjes als *deze*, die en *daardoor* zijn illustratief voor deze functies.

Voordat ik inga op enkele onderwerpen die samenhangen met het mentale lexicon: de opslag van kennis over woorden in het geheugen (7.5.4.2), aspecten van woordgebruik en woordindeling (7.5.4.3) en het belang van semantische inzichten voor taalbeschouwing (7.5.4.4) bespreek ik als voorkennis over deze onderwerpen enkele semantische theorieën (7.5.4.1).

7.5.4.1 Semantische theorieën over woordkennis

- **De linguïstische, taalsystematische opvatting van semantiek**

In de traditionele, taalsystematische opvatting bestaan betekenisdragende woorden, talige elementen, onafhankelijk van het gebruik ervan. In deze opvatting wordt ook geen rekening gehouden met de conceptuele aard die de moderne semantiek aan

73 Dat taalgebruikers frequent gebruikte formuleringen paraat hebben, beargumenteren o.a. Schreuder en Levelt (1978).

74 In een gesprek hebben ook chunks een dergelijke functie.

woordbetekenissen en woordkennis toekent. In de traditionele betekenisopvatting ‘kent’ de taalgebruiker woorden alsof hij een woordenboek in zijn hoofd heeft.

In de taalsystematische benadering van woordbetekenissen⁷⁵ beschrijft men voornamelijk de eigenschappen die een taalgebruiker aan woorden toekent op grond van zijn ervaringen ermee. De betekenis van vrijgezel bestaat bijvoorbeeld uit de eigenschappen: menselijk wezen, mannelijk, volwassen en ongetrouwd.⁷⁶ De betekenis van citroen uit: geel, eetbaar, gekweekt, zuur, deel van een plant, ruikbaar, snijdbaar, met pitten en met vitamine c.⁷⁷

Hoewel deze compositionele opvatting van betekenis tamelijk statisch is, is zij wel van betekenis voor de wijze waarop mensen woordbetekenissen gebruiken. Wat een taalgebruiker ‘weet’ van de hem omringende werkelijkheid oefent invloed uit op zijn woordkeuze.

• **Structurele semantiek: het verband tussen taal en werkelijkheid**

De structurele of logische semantiek⁷⁸ is een semantische theorie over het verband tussen taal en werkelijkheid. De werkelijkheid wordt gezien als een verzameling domeinen waarover in taal uitspraken gedaan kunnen worden. De kennis die we hebben over de werkelijkheid (concepten, conceptualisaties), de kennis van woorden en de werkelijkheid hebben structuur. Hun gestructureerdheid maakt woorden geschikt om in de vorm van zinnen uitdrukking te geven aan de conceptuele structuur die we in gedachten hebben, om een stand van zaken in een bijbehorend domein van de werkelijkheid te beschrijven. Lexicale woorden, woorden die zaken en wezens benoemen, eigenschapswoorden, woorden die standen van zaken benoemen en relatiewoorden, vormen het belangrijkste aandachtsgebied van de structurele semantiek. Daarnaast heeft de structurele semantiek aandacht voor het belang van lidwoorden, aanwijzende voornaamwoorden en hoeveelheidswoorden bij de lokale vormgeving en bij de interpretatie van het tekstthema. In 7.5.4.4 geef ik daar enkele voorbeelden van.

De relaties die taaluitingen kunnen leggen tussen concepten en de werkelijkheid worden verantwoord met behulp van de verzamelingenleer. Een persoon of zaak (een entiteit) maakt deel uit van een verzameling van entiteiten met dezelfde eigenschap of hetzelfde relatiepatroon. Een fiets maakt deel uit van de verzameling dingen met de eigenschap fiets. Een rode hoed maakt deel uit van de verzameling dingen die rood zijn en tot de hoeden behoren, beter gezegd de eigenschap hoed hebben. Zo bestaat er bijvoorbeeld ook een verzameling slapenden, een verzameling etenden of kopenden. In de verza-

75 Verkuyl (2000) noemt dit de klassieke betekenisleer.

76 Deze opsomming gaat eraan voorbij dat tegenwoordig ook vrouwen vrijgezel kunnen heten.

77 De voorbeelden zijn ontleend aan Pollmann (1982).

78 Ik maak gebruik van Verkuyl (2000).

meling *etenden* zitten entiteiten die iets eten en in de verzameling *kopenden* entiteiten die iets van iemand kopen. Werkwoorden drukken dus relaties tussen entiteiten uit.⁷⁹

De categorie *fietsen* bestaat uit telbare dingen met de eigenschap *fiets*. We kunnen er één selecteren en spreken over *de fiets* of *deze fiets*. *De* of *deze fiets* verwijst echter pas naar een unieke fiets, als deze term in een zinsvorm wordt gebruikt: *deze fiets* (*heeft een leuke band*). Ik kan ook langs een fietsenwinkel lopen en tegen mijn vriend zeggen: (*kijk,*) *die fiets* (*wil ik hebben*), als ik bedoel: net zo een, een fiets van dat merk, een fiets van dat type.⁸⁰

Door het gebruik van de verzamelingenleer kan het verband tussen categorieën entiteiten of standen van zaken worden weergegeven met behulp van logische relaties, zoals de inclusierelatie waarbij de ene verzameling is begrepen in de andere. Bijvoorbeeld: de verzameling *fietsen* heeft een inclusierelatie met (is begrepen in) de verzameling *vervoermiddelen*. Een andere logische relatie is de *deel-geheelrelatie*, die te vinden is door een entiteit in verband te brengen met de ongelijksoortige onderdelen ervan: het zadel en het stuur zijn onderdelen van een fiets.

Deze summiere uiteenzetting is nodig om te kunnen beschrijven hoe in de structurele semantiek het mentale lexicon wordt opgevat.

In de structurele semantiek is het mentale lexicon de woordkennis van de individuele taalgebruiker. Op theoretisch niveau wordt geen onderscheid gemaakt tussen de algemene woordkennis van het individu en de door de communicatieve situatie geactiveerde woordkennis.

De woorden uit het mentale lexicon onderhouden een nauwe relatie met concepten, semantische kennis over de werkelijkheid. Zoals ook voor de taalgebruiksgrammatica wordt aangenomen, bestaat deze algemene (of encyclopedische) kennis op twee niveaus: het niveau van de taalgemeenschap en het niveau van het individu. Concepten zijn opgeslagen in het geheugen en georganiseerd in betekenisnetwerken. De belangrijkste organisatieprincipes van het geheugen zijn de inclusierelatie en de deel-geheelrelatie.

Ook het mentale lexicon is gestructureerd. Naast de ordening van woorden overeenkomstig de relaties die zij met de werkelijkheid onderhouden, zijn er relaties tussen de woorden onderling. Lexicale woorden zijn in het geheugen opgeslagen in de vorm van schema's, relatiepatronen. Daardoor heeft de semantiek prioriteit boven de syntaxis: de betekenis van woorden organiseert de grammaticale samenhang in uitingen. In deze semantische theorie staat wel de relatie tussen taal en werkelijkheid centraal, maar aan de invloed van interactionele en situationele factoren wordt geen aandacht besteed. Daardoor is het mogelijk de verschillende relatietypen tussen de woorden van

79 Net als voorzetsels, zie het gebruik van *met* en *tussen* in de volgende voorbeelden: *deze straat verbindt de dorpskern met het museum* en *Kees zit tussen Dirk en Anna*.

80 Een boeiende uiteenzetting over het verschil tussen individueel en categoriaal gebruik van woorden is te vinden in Verkuyl (1984).

het mentale lexicon te beschrijven in logische termen. Dat geldt bijvoorbeeld voor de beschrijving van hyponymie, hyperonymie, antonymie en synonymie, al wordt voor de laatste relatie wel aangenomen dat woordparen als *arts-dokter*, *auto-wagen*, *gebakje-taartje*, *paard-knol* en vele andere geen zuivere betekenisgelijkheid hebben als gevolg van verschil in sociale gebruikswaarde.

Voor de woorden die concepten uitdrukken die samen tot een bepaald domein behoren, zoals het domein *kermis*, *winkelen*, *de rechtbank*, geldt dat deze woorden met de woorden die corresponderen met de andere begrippen uit het domein een deel-geheel relatie onderhouden: ze beschrijven delen van het domein. De domeinen zelf (*kermis*, *winkelen* en *rechtbank*) behoren tot een overkoepelend domein: bijvoorbeeld: *samenleving*.

Een lexicaal woord, bijvoorbeeld *citroen*, bestaat uit een naam *citroen*, die correspondeert met het begrip CITROEN.⁸¹ Deze naam kan worden opgevat als de basisbetekenis van het woord. Met het begrip CITROEN correspondeert een reeks andere begrippen die verwijzen naar de eigenschappen van de 'citroen' in de werkelijkheid. Deze begrippen vormen met CITROEN een netwerk, bijvoorbeeld: *EETBAAR*, *GEKWEEKT*, *ZUUR*, *DEEL VAN EEN PLANT*, *RUIKBAAR*, *SNIJDBAAR*, *MET PITTEN EN MET VITAMINE C*, of in een ander netwerk met: *DRUIF*, *SINAASAPPEL*, *APPEL*, *PEER*, subcategorieën van de verzameling *VRUCHT*. Aangezien elk concept weer deel uitmaakt van een ander netwerk, is het aantal netwerken zeer groot.

De eigenschappen die deel uitmaken van het begrip CITROEN kan ik nu activeren om ze te gebruiken in plaats van CITROEN. Ik kan zeggen: *(dat) gele zure geval (hoef ik niet)*, waar ik ook zou kunnen zeggen: *(ik hoef die) citroen (niet)*.

Deze semantische theorie biedt het taalonderwijs belangrijke toepassingsmogelijkheden. Zo kan deze theorie inzicht bieden in de problemen die schooltaal voor veel leerlingen oplevert en kunnen ook de mogelijkheden en beperkingen van de prototype-theorie een uitleg krijgen.⁸² Deze twee voorbeelden werk ik hier uit.

Toepassingsmogelijkheden voor de onderwijspraktijk: twee voorbeelden

Voorbeeld 1: de semantische achtergrond van schooltaal

De taal van de zaakvakken, de schooltaal, wordt gekenmerkt door het gebruik van domeingebonden, logische begrippen en cognitieve ordeningsschema's. Woorden die ook in de gewone spreektaal voorkomen, krijgen binnen een vakgebied een specifiek domeingebonden, altijd geldige⁸³ en eenduidige (d.w.z. neutrale) betekenis, terwijl dezelfde woorden in de omgangstaal gekleurd worden door de invloed van niet-linguïstische factoren. De drie aspecten van schooltaal: domeingebondenheid, cognitief-logi-

81 In navolging van Verkuyl (2000) gebruik ik een cursief woord voor de naam en een begrip in kapitalen voor het ermee corresponderende begrip.

82 Dit zijn uiteraard maar enkele van de vele toepassingsmogelijkheden van semantiek in het onderwijs.

83 Dat wil zeggen algemeen geldig binnen het toepassingsgebied van het begrip.

sche ordening en een eenduidige verwijzingsfunctie hebben voor veel leerlingen in vergelijking met het dagelijkse taalgebruik een vervreemdend effect.

Inzicht in de structurele semantiek is nodig om de problemen die leerlingen met schooltaal hebben op te lossen. De structurele semantiek verschaft inzicht in de domeingebondenheid van begrippen, inzicht in de systematiek van categorisering op basis van inclusie- en deel-geheelrelaties en het met deze systematiek verbonden inzicht dat namen van begrippen gebruikt worden als eigennamen (als starre verwijzers) die in alle domeinen hetzelfde betekenen (zie verder 7 5 4 2) ⁸⁴

Het herkennen van de domeingebondenheid van gewone taal maakt begrip mogelijk voor domeingebondenheid van vaktaal: de verschillende gebruiksmogelijkheden van woorden kunnen zo herkend en beter begrepen worden.

De systematiek in de categorisering kan beginnen met woorden en begrippen uit het dagelijks leven en het ontstane besef van categorisering kan vervolgens worden uitgebreid naar de taal van de vakgebieden. Het kan inzicht in de systematiek van woordbetekenissen opleveren wanneer men inzielt dat een goudvis een subcategorie is van de zoetwatervissen, een zoetwatervis een subcategorie van de vissen en een vis een subcategorie van de levende wezens. Een voorbeeld van categorievorming die berust op inclusie en op de deel-geheelrelatie: een tulp is een subcategorie van de bloemen en een bloem is een deel van een plant. Een plant is een subcategorie van alle niet-dierlijke levende wezens en deze categorie is weer een subcategorie van de levende wezens. Het gebruik van een subcategoriernaam *zoetwatervis* in plaats van *vis* bijvoorbeeld, is een vorm van specificering en omgekeerd is het gebruik van *plant* in plaats van *bloem* een vorm van generalisering: het gebruik van een omvattender woord. In beide gevallen gaat het erom dat een preciezer woord gebruikt wordt, een woord dat nauwkeurig het bedoelde begrip benoemt.

Het gebruik van eigennamen kan aanleiding geven tot begrip van unieke verwijzing die noodzakelijk is voor het kunnen hanteren van begrippen in vaktaal: een eigenaam heeft in alle domeinen dezelfde verwijzing. De naam van een begrip uit de natuurkunde verwijst altijd naar datzelfde begrip. Als bijvoorbeeld binnen het kader van de natuurkunde het begrip *statische elektriciteit* is gedefinieerd, heeft het voortaan in dat kader altijd precies dezelfde gedefinieerde betekenis.

Denkweisen, abstracte, logische manieren van ordenen, zijn niet alleen kenmerkend voor schoolse vakgebieden, ook de gewone taal vertoont logisch-cognitieve trekken en sommige woorden symboliseren begrippen die denkweisen representeren. Voorbeelden daarvan zijn relatiewoorden: voegwoorden, voorzetsels en sommige bijwoorden. Andere woorden symboliseren abstracte begrippen die betrekking hebben op tijd,

84 De problematiek van het vakgebonden taalgebruik doet zich ook voor bij argumentatie. Om misverstanden en onnodige discussie te voorkomen moeten bij argumenteren de gebruikte begrippen immers ook eenduidig en helder worden benoemd.

plaats en richting of ruimte en begrippen als causaliteit, voorwaarde, presuppositie, negatie, generalisatie of kwantificatie.

Het gebruik van nauwkeurige, precies bij de te benoemen zaken passende 'logische' bewoordingen is kenmerkend voor elk taalgebruik waarbij geen beroep gedaan kan worden op situationele en interpersoonlijke achtergrondkennis, zoals het geval is in schooltaal, in formeel taalgebruik of bij argumentatie.

Voorbeeld 2: de structurele semantiek en de prototypetheorie

In 3.4.2.2 introduceerde ik de *prototypetheorie* van Rosch, een theorie over de wijze waarop semantische kennis in het geheugen ligt opgeslagen en in 4.3.4 besprak ik de toepassing die deze theorie heeft gekregen in het taalonderwijs.

Eerder gaf ik aan dat in de prototypetheorie de semantische kennis die verbonden is met woordkennis voornamelijk betrekking heeft op waarneembare verschijnselen. De kennis van de werkelijkheid die in het geheugen ligt opgeslagen is logisch geordend en gebonden aan de ervaring van de taalgebruiker. Doordat de ervaringen van taalgebruikers verschillen, hebben mensen verschillende voorstellingen van prototypen van categorieën. Voor iemand in Nederland is een mus of een duif een prototype van de categorie vogels, maar voor iemand in Papua kan dat de paradijsvogel zijn. Beide vogels zijn echter een subcategorie van de vogels en deze subcategorie is door de inclusierelatie verbonden met de eerst hogere categorie.

Een ander voorbeeld levert het dilemma op: tot welke categorie behoort de walvis? Tot de categorie van de vissen of tot de categorie van de zoogdieren? De indeling die men kiest, hangt af van het indelingscriterium. Wie over de walvis spreekt met betrekking tot het domein van de jacht op walvissen, ziet het dier op dat moment als een bedreigde vissoort. Wie de biologische aard van het dier bespreekt, ziet het als een zoogdier, omdat het levende jongen baart.

Deze voorbeelden maken inzichtelijk hoezeer het gebruik van woorden via de organisatie van onze kennis afhankelijk is van de interpretatie van het betreffende domein in de werkelijkheid.

Interessant is dat de structurele semantiek in termen van inclusierelaties en het domeinbegrip gebruikt kan worden om de mogelijkheden en beperkingen van de prototype-theorie te analyseren.

• Betekenis en de invloed van niet-linguïstische factoren

In geen enkele vorm van niet-vakgebonden taalgebruik ontbreekt de relatie van afzonderlijke uitingen met concepten, met een domein in de werkelijkheid en met de groepsgebonden en persoonlijke stellingnamen van taalgebruikers. De interpretatie van een uiting is de 'betekenis in gebruik' (Pardoen 1998, 209).

Een spreker of schrijver zal zelden alles wat hij wil zeggen, ook expliciet onder woorden brengen: hij steunt altijd op de situatie en de contextgegevens. Daarom selecteert hij uit de gebruiksmogelijkheden die zijn lexicale kennisbestand hem biedt, de

woorden die zijn voorstelling van zaken in de gegeven situatie of context zo goed mogelijk benaderen. De interactie met de gesprekspartner of de veronderstelde interactie met de lezer is bij elke communicatieve situatie cruciaal, omdat zowel de spreker of schrijver als de gesprekspartner of lezer interpreteren: beide categorieën taalgebruikers houden rekening met alle factoren die de communicatie bepalen, linguïstische en niet-linguïstische. Dat is een belangrijk argument om niet te spreken over de betekenis van het woord-in-gebruik, maar over zijn interpretatie.

Een woordvorm moet in samenhang met andere woorden in uiteenlopende situaties bruikbaar zijn voor het uitdrukken van zeer diverse boodschappen. In elk van die taalgebruikssituaties behoudt het woord een 'sobere' betekenis, al is die niet altijd goed onder woorden te brengen.⁸⁵ In enkele artikelen beargumenteert Th. Janssen dat het uitgaan van een sobere betekenis voor woorden de diversiteit aan gebruiksmogelijkheden verklaarbaar maakt. Hij maakt dat o.a. aannemelijk voor het perfectum (1987), voor het gebruik van hebben (1994, 1997a) en voor het gebruik van het bezittelijk voor-naamwoord (1995a). In zijn kijk op de begrippen 'betekenis' en 'interpretatie' is de één-op-één-relatie tussen de vorm en de betekenis van een woord het criterium voor woordbetekenis. De ruime toepassingsmogelijkheden die woorden hebben, maken het mogelijk de interpretatie van een woord per gebruikssituatie vast te stellen.

Het begrip *sobere betekenis* kan in verband gebracht worden met inzichten uit de structurele semantiek. De sobere of basale betekenis van een woord is op te vatten als de minimale informatie waarin het gebruik van een woord in alle (of de meeste) domeinen overeenkomt bij het benoemen van een functie, een relatie, een entiteit of een gebeuren. De mate waarin de sobere betekenis onder woorden te brengen is, verschilt van categorie tot categorie. De meest vage betekenis hebben woorden die voor hun interpretatie afhankelijk zijn van de situatie of context, zoals aanwijzende woorden. Semilexicale woorden hebben een relatief duidelijker betekenis en voor lexicale woorden geldt dat hun betekenis opgevat kan worden als naamgeving: de sobere betekenis van een paard is de naam *paard* waarmee aan een entiteit de eigenschap *PAARD* wordt toegekend. Doordat het begrip *PAARD* is verbonden met verschillende netwerken van andere begrippen, kan de taalgebruiker in een specifieke situatie aan het woord *paard* een individuele interpretatie meegeven, zoals het geval is in: *die oplossing is echt een paard van Troje*.⁸⁶

Het verschil tussen sobere betekenis en interpretatie kan als volgt worden omschreven. De sobere betekenis van een woord is de informatie die de naam van een begrip in alle (of de meeste) domeinen van de werkelijkheid heeft, dus zonder dat situationele en interactionele factoren hun invloed doen gelden. De interpretatie van een woord is datgene wat een woord in een specifiek domein van de werkelijkheid aan informatie vrij-

⁸⁵ Denk bijvoorbeeld aan de vele gebruiksmogelijkheden van het voorzetsel 'van'. 'De betekenis van een woord kan alleen door enigerlei ervaring met de toepassing van het woord gekend worden' (Reichling 1935, 135), geciteerd naar Th. Janssen (1986a, 72).

⁸⁶ Het voorbeeld is in de krant gelezen.

geeft, gegeven de structurele samenhang waarin het woord optreedt en de invloed van niet-linguïstische factoren in dat domein. Deze omschrijving laat in het midden of in het gebruik van het woord een netwerk van begrippen wordt geactiveerd dat gebaseerd is op de inclusierelatie of dat met het woord begrippen worden geassocieerd die berusten op waarneming.⁸⁷

In de uitdrukking: *die oplossing is echt een paard van Troje* zijn beide relatievormen herkenbaar. Het begrip PAARD VAN TROJE is een waarnemingsbegrip, dat we kennen uit het domein van de (studie van de) Klassieke Oudheid. De uitdrukking wordt gebruikt in de betekenis van: *als je die bepaalde oplossing kiest, krijg je grote (onvoorziene) moeilijkheden*. De uitdrukking *paard van Troje* is gebruikt als metafoor, die is te beschrijven in termen van de inclusierelatie. Het kiezen van een oplossing voor een probleem zal waarschijnlijk slecht uitpakken, omdat er een misleidende bedoeling achter de voorgestelde oplossing schuil gaat. Een verkeerde oplossing (in dit geval ook een synoniem voor misleiding) en het paard van Troje vallen daarom onder de overkoepelende verzameling situaties die aangeduid worden met moeilijkheden.

• Het mentale lexicon en de gebruiksmogelijkheden voor de praktijk

In de voorgaande paragrafen besprak ik drie semantische theorieën over woordkennis, die elk een bijdrage kunnen leveren aan inzicht in de structuur van het lexicon en in de wijze waarop taalgebruikers woorden gebruiken. De voorstellingen van de interactie tussen woorden, concepten, de werkelijkheid en niet-linguïstische factoren in het taalgebruik, kunnen belangrijke bijdragen leveren aan het taalbeschouwingsonderwijs. Ik vat daarom de hoofdzaken van 7.5.4.1 samen.

Het (geactiveerde) mentale lexicon, onderdeel van de interne taalgebruiksgrammatica, wordt voorgesteld als door de communicatieve situatie geactiveerde kennis van woorden. De geactiveerde woorden maken in principe deel uit van het mentale lexicon, het fonds aan woordkennis waarover de individuele taalgebruiker beschikt. Dit fonds staat in continue verbinding met conceptuele (of semantische) kennis. Daardoor onderhouden ook de geactiveerde woorden een dynamische relatie met conceptuele kennis over domeinen in de werkelijkheid, die het mogelijk maakt in een taalgebruikssituatie op een gestructureerde of op een creatieve manier de opgeslagen kennis in te zetten bij het vormgeven van een spreek- of schrijfsplan.

Het inzicht dat de woordkennis als onderdeel van de taalgebruiksgrammatica, geactiveerde taalkennis is, stemt overeen met het begrip het *creatieve taalvermogen* dat in hoofdstuk 3.2.2 werd geïntroduceerd. Dit taalvermogen maakt het de taalgebruiker mogelijk woorden te selecteren voor het uitdrukken van de voorstelling van zaken die hem voor ogen staat, 'die deel uitmaakt van zijn mentale gezichtsveld'. Hij kiest woorden die via logisch geordende netwerken van kennis of via associatieve kennisverbanden een relatie onderhouden met het bedoelde werkelijkheidsgebied.

87 Zie ook 1.6.3 en Verkuyl (2000, II.7).

De besproken semantische theorieën over het mentale lexicon zijn de achtergrond voor de behandeling van enkele onderwerpen die verband houden met woordkennis en met de gebruiksmogelijkheden van het mentale lexicon in discourse, het deel van het mentale lexicon dat door de taalgebruikssituatie wordt geactiveerd. Ik ga ervan uit dat bij het gebruik van woorden semantische kennis functioneert in relatie tot de wijze waarop de taalgebruiker domeinen van de werkelijkheid interpreteert.

7.5.4.2 Welke kennis over woorden hebben taalgebruikers?

Woordkennis, domeinen en woordgebruik

Woordkennis verwerft een kind tijdens zijn socialisatieproces doordat hij de werkelijkheid van de sociaalculturele omgeving waarin hij opgroeit, interpreteert. Dat kan problemen opleveren bij het contact tussen mensen die in een verschillende levenssfeer zijn opgegroeid.

In het individuele, mentale lexicon zijn woordbetekenissen zelden eenduidig, algemeen geldig en neutraal. De eigenschappen eenduidigheid, algemene geldigheid en neutraliteit gelden bijvoorbeeld voor woorden die gevormd zijn uit Griekse woordstammen zoals *monotheïsme*, *telefoon*, *tebankieren*, *digibet* (naar analogie van *analfabeet*) en vele andere. Dergelijke woorden lijken in hun betekenisvastheid op eigennamen: hun betekenis is in alle domeinen gelijk. Het zijn zogenaamde *starre verwijzers* (Kripke 1972).

De meeste woorden kunnen op uiteenlopende manieren gebruikt worden; hun gebruik is domeinafhankelijk en verbonden met socioculturele keuzemogelijkheden.⁸⁸

Een woord dat gebruikt wordt om een entiteit in de werkelijkheid, een eigenschap of een activiteit (of werking) te benoemen, begint zijn levensloop in de regel met een eenduidige en domeingebonden betekenis.⁸⁹ Met behulp van dat woord benoemt een taalgebruiker 'een stukje werkelijkheid' dat als concept of als conceptueel netwerk in zijn geheugen is opgeslagen. In de regel blijft het daar niet bij. Het woord wordt toegepast op met het begrip samenhangende entiteiten; we noemen dat *metonymie*. Een voorbeeld van een metoniem is: *Den Haag heeft de beslissing uitgesteld*, voor: *de ministerraad heeft de beslissing uitgesteld*.

In een ander geval krijgt een entiteit of situatie in een tweede domein dat in enig opzicht gelijkenis vertoont met het oorspronkelijke begrip de naam van dat oorspronkelijke begrip. We spreken dan van een *metafoor*. Een voorbeeld is: *van dit kopje is het oor afgebroken*. Het oor komt uit het domein: *menselijk lichaam* en wordt op basis van gelijke-

⁸⁸ Zie o.a. Geerts (1978), Bartsch (1987), Geeraerts (1989), Kaspar en Blum-Kulka (1993).

⁸⁹ We spreken in dat geval wel van 'de letterlijke betekenis' van een woord.

nis toegepast op het domein huisraad.⁹⁰ Metonymie en metaforiek zijn verantwoordelijk voor het grootste deel van het creatieve taalgebruik.

Veel dagelijks gebruikte woorden verwijzen in principe neutraal, dat wil zeggen zonder bijgedachte, be- of veroordeling: *een stoel* duidt zelden meer dan zomaar *een stoel*. Andere woorden kunnen nauwelijks zonder positieve of negatieve bijgedachten gebruikt worden. Een *feest* roept prettige bijgedachten op, *een slet* of *een schurk* negatieve. Deze connotatieve eigenschap van woorden is nauw verbonden met socioculturele factoren: op een woord dat in de ene omstandigheid gewoon gebruikt kan worden, kan in de andere een taboe rusten. Ook een te vaag of dubbelzinnig woord kan gebruikt worden als verlegenheidsmiddel met het doel het gezicht te redden.⁹¹

De organisatie van het mentale lexicon

Het mentale lexicon weerspiegelt twee soorten relaties tussen kennisverwerving en woordgebruik. De ordening van concepten in ons geheugen is enerzijds gebaseerd op kennis van de werkelijkheid; deze ordening hangt samen met de verwijzingsfunctie van woorden. Anderzijds berust de ordening van woordkennis op symbolische samenhang, de samenhang tussen woorden in de taal.

De samenhang tussen de woorden van een taal wordt in het algemeen beschreven in termen van betekenisrelaties, zoals homonymie (gelijke vorm, verschillende betekenis), synonymie (verschillende vorm, zelfde betekenis), antonymie (vormen van tegenstelling), hypo- en hyperonymie (de relatie tussen een subcategorie en een categorie). De meeste van deze relaties zijn echter zelden zuiver. Synonieme woorden verschillen meestal in socioculturele waarde, tegenstellingen zijn zelden echte opposities en de vraag of we met een homoniem te maken hebben, vereist een theoretisch linguïstische standpuntbepaling.⁹² Er zijn enkele organisatievormen van woordkennis die berusten op kennis van de werkelijkheid. Deze sluiten aan bij denkbeelden over de organisatie van het geheugen. De meest bekende is de indeling van woorden in *semantische velden*. Daarvan komen we in de besproken literatuur twee versies tegen: het semantische veld dat bestaat uit woorden die verwante begrippen benoemen, zoals de woorden rondom *stoel* (*kruk*, *bank*, *zetel*, *troon* en andere) en de woorden die behoren bij een specifiek domein in de werkelijkheid. Deze woorden zijn verbonden met een conceptueel netwerk dat de samenhang van zaken en gebeurens in de werkelijkheid weerspiegelt (een *schema* of *frame*), bijvoorbeeld de situatie van een *kermis*.

90 Verkuyl (2000) geeft een verklaring van metaforiek op basis van de inclusierelatie en de mogelijke wereldentheorie.

91 Een woord is vaag als een te ruime categorie gebruikt wordt dan nodig is: je noemt iets *een vogel* en je bedoelt *een kanarie*. Een woord is dubbelzinnig als het niet duidelijk is welke van twee mogelijke betekenissen bedoeld is. Een voorbeeld: bij een verkeerscontrole zegt een agent tegen een automobilist *U heeft hem om*. Hij kan bedoelen: *U heeft de gordel om* of *U heeft teveel gedronken*.

92 Zie bijvoorbeeld Leech (1981), Geeraerts (1989).

Woorden die betrekking hebben op een kermis zijn via het conceptuele netwerk verbonden met alles (entiteiten, eigenschappen en activiteiten) wat relationeel en associatief verbonden is met het domein. Het noemen van één element uit het domein wekt bij hoorders of lezers verwachtingen over andere elementen uit het domein. Deze kennis is door verschillen in ervaringen van mensen vanzelfsprekend zeer gevoelig voor socio-culturele invloeden en daardoor kunnen gemakkelijk misverstanden ontstaan. Een kermis in Den Bosch bijvoorbeeld levert een ander netwerk van concepten op dan een kermis in Paramaribo. Als een Bossenaar met een Surinamer over de kermis in gesprek raakt, kunnen ze het met dezelfde woorden over geheel verschillende zaken hebben.

Een derde indeling in woorden, eveneens op basis van ermee geassocieerde concepten, levert de eerder besproken prototypetheorie. In deze theorie bestaat een categorie, zeg de categorie vogels, uit meer en minder direct herkenbare voorbeelden van het categoriebegrip. Als een mus gezien wordt als het prototype van een vogel, is een zwaan er in een aantal opzichten goed mee te vergelijken, maar lijkt de vogel pinguïn er op het eerste gezicht heel wat minder op: hij bevindt zich net als de struisvogel aan de periferie van de categorie. De prototypetheorie is gebaseerd op twee principes: de identiteit van de soort op grond van definiërende eigenschappen⁹³ en de relativiteit in de subcategorisatie op grond van verschillen in karakteriserende eigenschappen.⁹⁴ Volgens het eerste principe is een mus een vogel en een paard een viervoetig zoogdier. Volgens het tweede principe kan een entiteit aan de periferie van de categorie sterk afwijken van de entiteiten in het centrum van de categorie. Aangezien een pinguïn de essentiële biologische eigenschappen met vogels deelt, behoort het dier tot de vogels, ondanks grote verschillen in uiterlijk en gedrag met mussen of kraaien: hun karakteriserende eigenschappen verschillen.

De vierde organisatievorm ten slotte is de indeling van woorden op grond van de vakwetenschappelijk bepaalde en domeingebonden indeling van begrippen.⁹⁵ Daardoor hebben de woorden uit de vaktaal op school een specifieke, vakgebonden betekenis. Deze organisatievorm lijkt weinig te maken te hebben met de werkelijkheid, hoewel dezelfde woorden ook in het dagelijks leven voorkomen. In vergelijking met de gangbare woordbetekenis zijn het in feite metaforen voor abstracte begrippen, die binnen het vakdomein opnieuw een eenduidige verwijzingswaarde gekregen hebben. De betekenis van elk woord kan alleen begrepen worden door haar te zien in samenhang met het netwerk van begrippen binnen het vakgebied (natuurkunde, biologie, aardrijkskunde, en andere). Vakwoorden zijn daardoor verweven met vakgebonden, theoretische principes. Vanuit semantisch gezichtspunt hebben vakwoorden drie belangrijke

93 Deze eigenschappen berusten op de logica in het biologische indelingssysteem.

94 Karakteriserende eigenschappen zijn uiterlijke kenmerken en typische gedragsvormen. Vergelijk de hiërarchische indeling in categorieën in hoofdstuk 3.4.2.2.

95 Vergelijk het eerste voorbeeld in 7.5.4.1.

kenmerken: ze zijn gebonden aan hun domein, ze vertegenwoordigen abstracte begrippen en ze zijn nauw verbonden met specifieke denkwijzen.

Woordvorming (morfologie)⁹⁶

Het mentale lexicon breidt zich ruwweg op twee manieren uit: doordat er nieuwe woorden bedacht worden voor te benoemen zaken en door gebruik te maken van morfologische procédés. Daardoor maken woordvormingsregels deel uit van het mentale lexicon.

Veel samenstellingen en afleidingen (respectievelijk samenstellende afleidingen) zijn in het verleden gevormd en worden niet meer als samenstelling of afleiding herkend doordat de woordbasis (de stam) niet meer bestaat of de soort woordvorming niet meer productief is. Enkele voorbeelden van 'dode' of minder doorzichtige samenstellingen: *tevreden*, *deemoed* (we kennen wel de afleiding: *deemoedig*) en *muilkorf* (korf voor mand is minder gangbaar); van 'dode' of minder gemakkelijk te herkennen afleidingen: *onnozel* (we kennen niet meer: *nozel*), *ondeugend* (bij *deugend*), *vervolg* (bij *volgen*) en *zetel* (verwant met *zitten*).

Andere samenstellingen en afleidingen, gevormd door productieve regels, zijn wel doorzichtig: we herkennen de samenstellende delen, kunnen op basis daarvan andere woorden analyseren, zo de betekenis ervan vaststellen en zelf nieuwe woorden maken door hetzelfde procédé toe te passen.⁹⁷ Bekende gemakkelijk te herkennen woorddelen vinden we in woorden met Griekse stammen: *televisie*, *telescoop*, *tebankieren* en vele andere. Bij samenstellingen speelt het probleem van de vormgeving van tussenklanken een rol, die in de schriftelijke weergave van woordvormen gereguleerd worden door spellingconventies (zie 7.5.6).

Morfologische eigenschappen van woorden maken deel uit van onze woordkennis en kunnen daarom tot het mentale lexicon gerekend worden. Woordvorming, woordbetekenis en woordbetekenisontwikkeling hangen nauw met elkaar samen.⁹⁸

Grillige woordvorming

Chunks zijn dikwijls schijnbaar ongeordende flarden taal, tot de essentie ingekorte uitdrukkingen met een modale of sterk emotionele lading (*ja toch, best wel, morgen brengen, moet kunnen, bekijk 't, je meent 't*) of het zijn rijmende interactionele expressies (*jemig de pemig*). Zulke uitdrukkingen zijn vergelijkbaar met opmerkelijke woordvormingen (dub-

96 'Morfologie van de zin' of flexieverschijnselen hebben betrekking op buigingsverschijnselen in woordgroepen en zinnen.

97 Bij het toepassen van de productieve regels schuilt een addertje onder het gras: in het ene woord kan de betekenis van een achtervoegsel een andere invloed hebben op het woord als geheel dan in het andere woord. *Moederloos* bijvoorbeeld betekent: zonder moeder, *oeverloos* in: oeverloos gepraat betekent eindeloos doorgaan met praten, een metafoor in vergelijking met *moederloos*. *Reddeloos* betekent: niet te redden.

98 Voor een historische behandeling van woordvorming is Schonfeld (1964) nog steeds interessant. Structurele bronnen voor morfologie zijn o.a. De Haas en Trommelen (1993) en Booij en Van Santen (1995).

beltje, bescheurkalender, zakjapanner).⁹⁹ Het is niet altijd gemakkelijk na te gaan hoe het proces verloopt van verkorting en aanpassing van de woordvorm (bij *dubbeltje* bijvoorbeeld uit: dubbele stuiver + de verkleinvorm) of concentratie (van patronen; een *zakjapanner* is de geconcentreerde vorm van: een rekenmachine van Japanse makelij die past in een binnenzak). Nodig is dat ook niet: de 'economische' of 'snelle' uitdrukkingen leiden in het taalverkeer een eigen leven. Deze voorbeelden laten zien dat er niet altijd een herkenbare logica schuilgaat achter woordvorming en woordgebruik: een taalgebruiker heeft uiteenlopende beweegredenen om talige uitdrukkingen te bedenken.

7.5.4.3 Aspecten van woordgebruik en woordindeling

De traditionele woordindeling in tien woordsoorten is gebaseerd op syntactische criteria. Vanuit discourse bezien, is een verschuiving nodig in de woordindeling. Ik presenteerde in 1.8.3 een voorbeeld van een indeling die uitging van de gebruiksmogelijkheden van woorden in zinsvormen op lokaal en globaal niveau. De 'tussenwerpsels' heb ik buiten de indeling gehouden, omdat ik ze beschouw als tekstelementen. Enkele dilemma's die de woordindeling oplevert, vragen om een antwoord.

Woorden in verband

We kennen woorden in het algemeen niet anders dan in verband met andere woorden: woordkennis vertoont structuur en deze structuur weerspiegelt het verband dat we aannemen tussen entiteiten, eigenschappen en standen van zaken in domeinen van de werkelijkheid. De relaties die we aannemen tussen woorden bestaan daardoor op het niveau van conceptualisaties en deze relaties tussen woorden 'vinden' we via de voorstelling die we ons vormen van een bedoelde conceptuele samenhang; dat geldt voor de spreker of schrijver en voor de hoorder of lezer. De samenhang die we aan een uiting meegeven, kan expliciet zijn uitgedrukt of kan impliciet zijn gehouden. In het laatste geval moet de gesprekspartner of lezer uit de situatie of context afleiden welke samenhang precies bedoeld is.

In vaktaal en in de omgangstaal bestaat het taalgebruik soms uit vaste formuleringen die soms 'voor in de mond liggen': we hebben ze paraat. Het zijn volledige zinnen, uitdrukkingen die herleidbaar zijn tot volledige zinnen of uitdrukkingen die bestaan uit kernbegrippen zonder herkenbare syntactische samenhang.

Zeker in gesproken taal zijn uitingen dikwijls niet meer dan 'een half woord', flarden van zinnen, chunks (Lewis 1993) met een eigen, conventioneel geworden betekenis. *Doet, morgen brengen, kan wezen, best wel, gaaf zeg, moet kunnen, dat wil je niet weten, der-*

⁹⁹ Oudere observaties van dit soort nieuwvormingen vinden we in publicaties van Van Haeringen (1949, 1962). Over de nieuwvormingen in de taal van Van Kooten en De Bie, Sanders (1999)

gelijke uitdrukkingen rekent men tot het specifieke jargon van bepaalde groepen taalgebruikers, zoals jongeren.¹⁰⁰

Onafgemaakte zinnen, fragmenten taal en losse woorden zijn volkomen normaal in het alledaagse taalgebruik; het zijn voorbeelden van 'levend Nederlands'.¹⁰¹

Deze woordverbindingen, die voor hun interpretatie volledig afhankelijk zijn van de situatie waarin ze gebruikt worden, vormen een overgangsgebied tussen woordkennis en kennis van zinspatronen: ze vormen de verbinding tussen het lexicon en het regeldeel van de grammatica en tussen spreek- en schrijftaal.¹⁰²

Deze woordverbindingen hebben de situatie-afhankelijke interpretatie gemeen met interactionele expressies, meestal eenlettergrepige uitingen die gebruikt worden om emoties te uiten (au, bah, ach), een gesprek te beginnen (zeg), een gesprek te beëindigen (nou, dat was het dan), een beurt over te nemen in een gesprek (ja maar) of de gesprekspartner uit te nodigen verder te gaan (ja?, nee maar, oh, mmm en andere). Interessant is dat deze woordjes in het algemeen met nadruk worden uitgesproken: ze hebben een focale functie (zie 6.3.2.4). Ze vormen samen met half afgemaakte zinnen en stereotypen het overgangsgebied tussen woord en uiting. Aandacht voor dit overgangsgebied werpt licht op de samenhang tussen drie niet-linguïstische dimensies van het taalgebruik: de conceptuele en interactionele dimensies en de dimensie van de ervaren werkelijkheid en maakt de invloed zichtbaar die deze dimensies op het taalgebruik hebben.

Woorden in het perspectief van discourse

In het overzicht van soorten woorden in 1.8.3 maakte ik onderscheid tussen een lexicale groep, bestaande uit woorden die de zinsinhoud dragen (de zelfstandige naamwoorden, eigenschapswoorden en werkwoorden) of de stand van zaken situeren (de bijwoorden die omstandigheden aangeven respectievelijk beoordelingen van de stand van zaken mogelijk maken), een semilexicale groep, bestaande uit woorden die het semantische verband tussen lexicale woorden, woordgroepen en tekstelementen zichtbaar maken, en een groep indicatoren: woorden die aanwijzingen geven over de functie van een woordgroep of tekstelement in een groter geheel. De woorden in deze groep zijn voor hun interpretatie volledig afhankelijk van het referentiedomein waarin ze optreden. Verder maakte ik onderscheid tussen de lokale en globale gebruikswaarde van woorden.

100 Dergelijke uitdrukkingen noemt men 'turbotaal' (Kuitenbrouwer, 1987 en later).

101 De NT2-methode IJsbreker gaat van dit taalgebruik uit. Een opvallende eigenschap van 'levend Nederlands' is het gebruik van modale partikels, woordjes als *wel*, *pas*, *ook*, *best* e.a. In de literatuur worden verschillende typen min of meer clichématige uitdrukkingen onderscheiden: bijvoorbeeld routines (*alles goed?*), collocaties (vaak gebruikte zinnen, maar geen vaste uitdrukkingen. Een vaste uitdrukking is bijv. *Ik kan het niet helpen*. Zie Verhallen en Verhallen (1994, 49)).

102 In de afgelopen jaren zijn er verschillende pogingen gedaan om als alternatief voor de traditionele grammatica een grammatica op te zetten die de relatie tussen woord en zin benadrukte. Een voorbeeld is *De grammatica van het woord* (Van der Ree 1983, 1988), Hudson (1984, 1996, 256) en K&V (1995a).

Van de eerste groep zijn vooral de werkwoordschema's en de termvorming met zelfstandige naamwoorden als hoofd de basis voor de patroonvorming in taal, maar de woorden uit de tweede en derde groep leveren aanwijzingen over de grammatische samenhangen tussen zins- en tekstelementen en over de interpretaties die de gecombineerde elementen toelaten over de drie soorten taalkundige samenhangen in gesprekken en tekst: de deiktische, de thematische en de structureel-relatieve samenhang (zie 7.5.5).

Woordcategorieën: opheffen?

De vele gebruiksmogelijkheden van woorden in teksten, in het bijzonder die van de tweede en derde groep uit het woordsoortenschema van 1.8.3, maakt de vraag actueel of het vanuit een discourseperspectief wel zinvol is woordcategorieën te onderscheiden, als vrijwel elk woord in een reeks van syntactische functies gebruikt kan worden. Die vraag stelt bijvoorbeeld Daalder (1988) voor het gebruik van *toen*, traditioneel en vanuit de zinsgrammatica bezien, een bijwoord of een voegwoord. Daalder probeert aannemelijk te maken dat er sprake is van dezelfde woordvorm met dezelfde betekenis: *toen* is in beide functies dus één en hetzelfde woord, maar met een verschil in gebruik en dus met een verschil in syntactische functie.

Enkele andere voorbeelden. Het gebruik van *dus* in: *dus (hij kwam niet)*, (...) in vergelijking met: *dus (kwam hij niet)* (voegwoord- en bijwoordgebruik van *dus*). Een semantische vorm van overlap zien we bij woorden die een vergelijkbare relatie uitdrukken: *want (hij komt toch niet)*, in vergelijking met: *(hij komt) immers (toch niet)*.

Het bijvoeglijk naamwoord kan als zelfstandig naamwoord gebruikt worden: *rood (is een mooie kleur)*, *de kleine (heeft koorts)*. Ook een telwoord heeft die mogelijkheid: *drie (zijn er gisteren niet gekomen)*. Het gebruik van een werkwoord als zelfstandig naamwoord vinden we in: *het regenen (houdt maar niet op)*. En enkele voorbeelden van het gebruik van *uit* zien we in: *(de school is) uit*, *(het spel is) uit*, *uit (de kunst)*, *(hij komt) uit (Utrecht)*, *(hij liep het station) uit*. Is *uit* een bijwoord of een voorzetsel? Is er één woord *uit* of zijn het er ten minste twee?¹⁰³

Daalder (1988) pleit voor het afschaffen van woordcategorieën, omdat de algemeen gangbare criteria voor de woordsoortindeling (zij noemt het plaatsings- en het verbindingscriterium) voor de grammatica van geen enkel nut zijn: de (traditionele) woordsoortindeling doet geen recht aan de flexibele gebruiksmogelijkheden van woorden. Dit voorstel doet de vraag rijzen of taalgebruikers zich inderdaad niets gelegen laten liggen aan een zekere categorisering van woorden. Heeft de indeling die ik heb voorgesteld wel bestaansrecht?

103 In verschillende artikelen laat Th. Janssen zien dat er in het concrete woordgebruik sprake moet zijn van een woord met één betekenis en een (soms) groot aantal toepassingsmogelijkheden of interpretaties (o a 1986a, 1993a, b, 1994b). Het flexibele betekenisgebruik geldt voor vrijwel alle soorten woorden en zelfs voor woordcombinaties als de genitieve of possessieve constructie (Th Janssen 1995a)

Het dilemma van de taalgebruiker

Kiest een taalgebruiker zijn woorden volkomen vrij en is het enige criterium dat de persoonlijke en creatieve voorstelling van een stand van zaken in het domein begrijpelijk blijft voor zijn communicatiepartner of is er toch sprake van een zekere ordening in de woordkeuze, doordat woorden in het mentale lexicon een zekere ordening vertonen?

Metaforen, metoniemen, het creëren van woorden naar eigen inzicht, het gebruik van woorden in functies die doorgaans voorbehouden zijn aan 'gewone' zelfstandige naamwoorden, veel is mogelijk. Voorbeelden van creatief (en dus flexibel) woordgebruik zijn: *houd eens op met dat gemaar*,¹⁰⁴ *nee heb je, ja kun je krijgen en: je moet deze patiënt ijzen en föhnen*.¹⁰⁵

Voor de creatieve taalgebruiker vervagen de grenzen tussen de 'woordcategorieën', al blijven de 'prototypische' gebruikswaarden van de woorden richtinggevend voor het gebruik van woorden in uitingen. Dat blijkt bijvoorbeeld bij *gemaar* en *ijzen*: het voegwoord *maar* en het zelfstandig naamwoord *ijs* worden aangepast aan de woordstructuur die hoort bij de functie van de woorden in de uiting. Met andere woorden: door middel van affigering¹⁰⁶ past de taalgebruiker een willekeurig woord aan bij de verlangde functie in de uiting.

Er kleven twee problemen aan het stellen van de vraag of woordselectie vrij is binnen de grenzen die het voorstellingsvermogen en de functies in een uiting stellen. Het eerste probleem is de relatie tussen woorden en concepten en het tweede betreft de verschillen tussen beginnende en ervaren taalgebruikers, want in vergelijking met de ervaren taalgebruiker is de taallerende sterker gebonden aan de eisen die het taalsysteem stelt.¹⁰⁷

Onlangs voorbeelden van het tegendeel kan woordselectie niet helemaal vrij zijn, zelfs niet wanneer de interpretatie van een woord binnen de domeinbegrenzing nauwkeurig kan worden vastgesteld. Dat komt onder andere doordat in ons geheugen woorden verbonden zijn met andere woorden en doordat de uitingen waarin denkbeelden worden vormgegeven, onderworpen zijn aan de structurele beperkingen die de taalregeis opleggen.

Algemeen wordt aangenomen dat onze conceptuele kennis en woordkennis structuur vertonen (zie de besprekingen in 7.5.4.1 en 7.5.4.2). De conceptuele basis van elke vorm van taalgebruik maakt dat woorden zich binnen zekere grenzen kunnen aanpassen aan verschillende functies. Een woordindeling die gebaseerd is op de gebruikelijke functies van woorden in uitingen en in tekst, is daardoor voor de hand liggend. Mijn

104 Het is een gesubstantiveerd voegwoord (Th. Janssen 1993a). Vgl. *Houd op met die mitsen en maren*. Er zit één maar aan die kwestie. *Mijn maar* tegenover het jouwe.

105 Dat wil zeggen: zwakke huidplekken eerst behandelen met ijs en daarna met de (hete) föhn (een 'klasieke' verpleegkundige behandeling).

106 Affigering: het gebruik van voor- en achtervoegsels.

107 De discrepantie tussen de behoeften van beginners (lerenden) en gevorderden (ervaren taalgebruikers) werd al gesignaleerd door Cohen en Kraak (1972).

woordindeling van 1.8.3 is gebaseerd op de functieverschillen tussen woorden in het taalgebruik.

In het talenonderwijs dient de prototypetheorie vaak als theoretisch uitgangspunt voor de behandeling van woordbetekenissen en worden concept en betekenis aan elkaar gelijkgesteld. Maar ook de gebruiksmogelijkheden van woorden noemt men 'betekenissen', in het woordenboek opzoekbare informatie over woorden.¹⁰⁸ In het onderwijs gaat deze vereenvoudiging van het betekenisprobleem, eigenlijk een interpretatieprobleem dus, gepaard met de behoefte aan een indeling van woorden, op zijn minst een behoefte aan een systematisering van de wijzen waarop woorden in patronen kunnen optreden. Voor de belangrijkste woordklassen (zelfstandige naamwoorden, werkwoorden, eigenschapswoorden en een deel van de bijwoorden) lijkt daarom een indeling onontbeerlijk die rekening houdt met de prototypische effecten die de variabiliteit in de gebruiksfuncties mogelijk maakt.¹⁰⁹ Immers, wie een taal leert, leert eerst de gangbare patroonvorming herkennen en de daarmee samenhangende voorkeuren van de prototypische vertegenwoordigers van woordklassen voor termen (argumenten en satellieten) in een werkwoordpatroon. Pas daarna, als men een gevorderde taalgebruiker is, is er begrip mogelijk voor de stilistische variatie en socioculturele aanpassingen aan de gebruikssituatie¹¹⁰ en kan er sprake zijn van een vrij gebruik van woorden, gebruik zoals de taalgebruiker het verkiest. Zijn grenzen liggen echter in de structurele vergelijkbaarheid van het vrij gebruikte woord en het prototypische woord en in de semantische interpreteerbaarheid in situatie of context.

Een probleem voor mijn woordsoortindeling: is het voltooid deelwoord in het Nederlands een aparte lexicale categorie?

Tegen de achtergrond van mijn woordsoortindeling roept Th. Janssen (1986a) een interessant probleem op: als er al sprake is van een indeling in woordcategorieën, is het voltooid deelwoord (*deelwoord 2* noemt hij het) dan een aparte woordcategorie of is het een infiniete verschijningsvorm van het werkwoord met ruime gebruiksmogelijkheden?

Deelwoord 2 blijkt in een groot aantal syntactische functies gebruikt te kunnen worden.

108 Een woordenboek is een niet onproblematisch hulpmiddel bij het verwerven van een woordenschat. Voor leerlingen met een geringe woordenschat is het gevonden woord vaak net zo duister als het opgezochte woord. Elke talendocent kent voorbeelden van onbegrepen woordkeuzes, zoals *tin* voor *(auto)bus* in het Engels of, in het Frans, *abelle*, in plaats van *près de* voor *(na)bij*. Behalve het vinden van de juiste betekenis kan ook het vinden van de grafische weergave van een als klankvorm waargenomen woord moeilijkheden geven. Zie Verkuyt (2000) over de circulariteit van het woordenboek.

109 Aitchison (1996, 67) spreekt terecht liever van prototypische effecten dan van prototypische woordcategorieën.

110 Een uitzondering vormt natuurlijk het aanbieden en aanleren van situatiegebonden chunks.

In de eerste plaats treedt deze woordvorm op in de beschrijving van standen van zaken, zoals *geschilderd in*: *dit huis is fraai geschilderd* (toestand), *de klusjesman heeft het huis slordig geschilderd* (handeling), *het huis is slordig geschilderd door de klusjesman* (passieve vorm van een handeling). Vgl. het gebruik van *schilderen in*: *het schilderen van het huis verloopt traag* (proces).

Daarnaast gebruikt men een deelwoord als bepaling (restrictor in FG-termen) binnen een term: *de pas geschilderde vensterbank (is nog nat)* en als hoofd van een term, zoals in: *de (reeds drie maal) bestolene, de verdachte*.

Hangt de interpretatie van deze deelwoordvorm af van de manier waarop hij gebruikt wordt: heeft het deelwoord als onderdeel van het predikaat waarmee een stand van zaken wordt beschreven een andere betekenis dan wanneer het wordt gebruikt als hoofd van een term of als restrictor?¹¹¹

In de opvatting van Th. Janssen is er sprake van verschillende interpretatiemogelijkheden en van één betekenis. Janssen (1986a, 72) geeft de volgende sobere betekenisomschrijving voor deelwoord 2, die op elk gebruik van de woordvorm van toepassing is: *het deelwoord 2 duidt een toestand aan die in beginsel in zijn totstandkoming gedacht kan worden*.

De sobere betekenis maakt het mogelijk het deelwoord in een aantal syntactische functies te gebruiken en maakt het overbodig het deelwoord dan eens bij de ene, dan weer bij de andere lexicale categorie onder te brengen.¹¹²

Deze fundering van het deelwoordgebruik is ook een argument voor de functionele indeling van standen van zaken.¹¹³ Het gebruik van de varianten in werkwoordpatronen is een kwestie van verschil in de kwaliteit van de benoemde stand van zaken en van de eerste roldager (bijvoorbeeld het verschil tussen een voltooide handeling en een toestand). Andere varianten, zoals termvarianten, vloeien voort uit de wijze waarop de taalgebruiker de situatie in het domein wenst voor te stellen.

De vraag is echter of we met deelwoord 2 een aparte (lexicale) woordcategorie gekregen hebben. Deze woordcategorie zou dwars op de indeling staan die ik in 1.8.3 heb voorgesteld.

Er is mijn inziens geen sprake van een echt probleem, maar slechts van een verschil in gehanteerde criteria. De basis voor het standpunt van Janssen is het uitgaan van de één-op-één-relatie tussen vorm en betekenis en vrije toepassingsmogelijkheden voor woorden. Deze opvatting sluit aan bij het door Daalder (1988) aangevoerde argument dat de gangbare woordsoortindeling op achterhaalde historische gronden berust.

Ik meen dat een zeker ordening van woorden onmisbaar is, niet alleen om in het onderwijs de aansluiting bij een algemeen gebruikelijke indeling niet te missen, maar ook omdat de belangrijkste woordcategorieën in standaardzinsvormen (basispatro-

¹¹¹ Zie over betekenis en interpretatie ook 7.5.4.1. Betekenis en de invloed van niet-linguïstische factoren.

¹¹² Zogenaamd pseudodeelwoorden, een subcategorie van de bijvoeglijke naamwoorden, verliezen hiermee hun bestaansrecht. Het gaat om termen als: *gevoerd*, *uitgehongerd*, *overdreven*, *geruit* e.a.

¹¹³ Vergelijk de typering van standen van zaken in 6.2.1.

nen) specifieke functies vervullen: een zelfstandig naamwoord bijvoorbeeld is het hoofd van een term en een werkwoord is het centrale woord in de predikatie die een stand van zaken benoemt.

De grenzen die patroonvorming aan het gebruik van woorden stellen, maken wel een grote mate van variatie in de woordkeuze mogelijk, maar blokkeren een absolute keuzevrijheid. In het algemeen is er altijd vanuit communicatief oogpunt een goede reden om het gekozen woord in een bepaalde syntactische functie te gebruiken.

De ordening die ik voorstel is gebaseerd op het gebruik van woorden in zinsvormen, complexe zinnen en het gebruik ervan in discourse. Het eerste criterium dat ik hanteer is dat de woorden uit de voorgestelde woordcategorieën allemaal een rol spelen in de drie discoursedimensies, maar daarin verschillende discoursefuncties vervullen. Het tweede criterium is dat er een sterke samenhang is tussen de vormgeving van uitingen en hun functie in discourse. Zo kan de vormgeving van een uiting niet worden losgezien van de functie die de uiting heeft in de tekst als geheel en binnen het referentiedomein (of liever gezegd binnen de taalgebruikssituatie).

Mijn conclusie is dat de door mij gegeven globale woordindeling recht doet aan de gebruiksmogelijkheden van woorden en woordvormen in (complexe) zinspatronen en in tekst en dat het niet noodzakelijk is een aparte categorie deelwoorden (deelwoord 2) aan te nemen. De lexicale basis van de taalgebruiksgrammatica als onderdeel van het functionele discoursemodel biedt alle ruimte om recht te doen aan de specifieke gebruikswaarde die een taalgebruiker aan zijn woorden-in-verband wil toekennen.

7.5.4.4 Het belang van semantische inzichten voor taalbeschouwing

- **Nogmaals herkenbaarheid van taal**

De semantische aard van het taalgebruik komt op verschillende manieren tot uitdrukking. In 7.4 e.v. schetste ik hoe het gebruik van lidwoorden, aanwijzende woorden en finiete werkwoordsvormen de semantiek van de situationele en interactionele verankering in een gesprek of tekst herkenbaar maakt. Deze vorm van semantiek, deixis, wordt beschouwd als een interpretatie van betekenis in gebruik.

Vanuit verschillende invalshoeken presenteerde ik in 7.5.4.1 semantische inzichten die facetten lieten zien van het functioneren van betekenis en interpretatie in het taalgebruik.

In het taalgebruik hebben zowel betekenis als interpretatie een relatie met concepten en met domeinen in de werkelijkheid en is interpretatie bovendien verbonden met de groepsgebonden en persoonlijke stellingnamen van taalgebruikers in de interactie van het gesprek of de tekst.

Als de in een gesprek of tekst gebruikte taal niet herkend wordt, is er geen geactiveerde lexicale kennis beschikbaar. Dan wordt ook de semantische kennis die bij het referentiedomein hoort, niet opgeroepen en is de inhoud van de tekst ontoegankelijk.

Deze gedachtegang illustreert het belang van bewuste aandacht voor herkenbaarheid van taal in het taalonderwijs (zie 4.3.3.3). Een voorbeeld. Een leerling die een tekst te lezen krijgt over een geval van dopinggebruik in de sport, maar niets of onvoldoende afweet van doping, zal zich eerst via het leren doorzien van de relatie tussen de bij doping betrokken begrippen en woorden een semantisch netwerk van voor het onderwerp relevante begrippen moeten vormen voor hij greep kan krijgen op de inhoud van de tekst. Visueel materiaal kan daarbij helpen. De bijbehorende lexicale kennis, die hem wordt aangeboden in de vorm van predikaatschema's en die wordt gepresenteerd in samenhang met morfologische en semantische verwanten van de betreffende begrippen, maakt het vervolgens mogelijk dat de leerling niet alleen de betekenis en samenhang tussen woorden in zinsvormen en tussen tekstelementen gaat doorzien, maar ook de tekst kan interpreteren. Hij begrijpt de inhoud, de houding van de schrijver ten opzichte van zijn lezer en de verankering van het onderwerp in de situatie of context. Het gaat dus niet zozeer om het 'kennen van woordbetekenissen', maar om het begrijpen van de relatie tussen geactiveerde taalkennis en het referentiedomein en om het interpreteren van woorden in hun lexicale, deiktische en structureel-relatieve samenhang; het gaat om overzicht en tekstbegrip.

• Enkele voorbeelden van semantische effecten van woordgebruik in context

Het herkennen en interpreteren van woordbetekenissen in tekstverband is een cruciaal onderdeel van iemands taalbeheersing. Ik bespreek daarom enkele voorbeelden van semantische effecten van woordgebruik op de interpretatie van een gesprek of tekst als geheel. De betekenis van woorden heeft bijvoorbeeld invloed op de organisatie van de grammaticale samenhang in uitingen en verschillende typen woorden dragen elk op hun eigen wijze bij aan het begrip van de inhoud. De besproken semantische categorieën maken duidelijk hoezeer taalbeschouwing opgevat als het gebruiken van taalkennis (in dit geval van het gebruiken van woordkennis) een discourseaangelegenheid is.

Telbaarheid en lidwoordgebruik

Entiteiten en standen van zaken in de werkelijkheid zijn benoembaar. Vissen is de naam voor wezens met kieuwen. Mensen is (simpelweg) de naam voor de leden van de categorie MENS en in de categorie SLAPENDEN zit alles wat slaapt. Zonder lidwoord is een benoeming van entiteiten (zaken of levende wezens) altijd betrokken op het niet nader gespecificeerde begrip van een zaak of persoon. Eigennamen hebben doorgaans geen lidwoord. Uitzonderingen zijn unieke verwijzingen als *de Rijn* of *een Rembrandt*.

Door het lidwoord *een* te gebruiken geeft een spreker of schrijver aan dat een entiteit in zijn werkelijkheid bestaat, concreet is, maar niet geïdentificeerd. De *en* het geven aan dat een entiteit bekend is, geïdentificeerd is. Een zelfstandig naamwoord zonder lidwoord gebruiken we als algemene aanduiding van de soort (*De indifferentialis*, Mattens 1970).

We kunnen alleen over entiteiten spreken als die in een domein bestaan. Een bestaande entiteit is een eenheid die afgrensbaar is van andere entiteiten en daardoor

telbaar is. In principe kan alleen van waarneembare levende wezens, zaken en situaties de begrenzing worden vastgesteld. Dat zijn concrete entiteiten als *mens*, *fiets* en *deurpost*, maar ook abstracte zaken als *vergadering* en *gevecht*. Andere waarneembare en abstracte zaken zijn niet zonder meer telbaar, bijvoorbeeld: *wijn*, *olie*, *meel*, *hout* en *woede*, *ernst*, *beheersing*. *Wijn*, *olie*, *meel* en *hout* behoren tot de niet-telbare zaken die met behulp van een externe begrenzing telbaar gemaakt kunnen worden: *een glas wijn*, *een plas olie*, *het pak meel* en *het stuk hout*.¹¹⁴ Bij deze mogelijkheid tot begrenzen speelt het lidwoord een belangrijke rol.

Introduceren en prediceren

Voordat een entiteit in een domein ter discussie kan worden gesteld, moet deze er worden geïntroduceerd. Een bekend voorbeeld van zo'n introductie is de beginzin van menig sprookje: *Er was eens (een oude koningin)*. Zodra de *koningin* in het domein is ingevoerd, 'bestaat' ze er ook. Pas dan kan er over haar gesproken (geprediceerd) worden: *De koningin zocht een passende echtgenoot voor haar dochter*, enzovoort.¹¹⁵ Het situationele kader wordt gemarkeerd door *er*, de aanvankelijke onbekendheid van de *koningin* blijkt uit het gebruik van *een*.

Een tweede voorbeeld: *Toen om half elf de kerkklokken begonnen te luiden*, wisten de *dorpelingen* dat er iemand was overleden.

Bij de introductie van een persoon *iemand*, wordt het situationele kader geschetst: de tijd wordt aangegeven en, indirect, de plaats. Deze wordt als bekend verondersteld (de *dorpelingen* wisten...). Bij de introductie wordt een onbepaald woord (*iemand*) gebruikt.

Zodra de persoon (of enige andere entiteit) geïntroduceerd is, is zij of hij bekend en wordt verder aangeduid met behulp van een bepaald lidwoord, een aanwijzend woord of een bezittelijk woord. Er kunnen vragen over hem of haar gesteld worden, enzovoort.

De betekenis van het onbepaalde woord (het lidwoord *een*, *iemand*) is: concreet gemaakt in het domein, maar nog niet in de aandacht van de gesprekspartners. Het gebruik van het lidwoord *de* of het betekent: de entiteit is geïdentificeerd en heeft de aandacht van de gesprekspartners (of van de schrijver in zijn veronderstelde relatie tot de lezer, zie ook 7.4).

Individu, categorie en anonimiteit

Een bepaald lidwoord kan een individu aanwijzen als bekend in het domein, zoals in: *De koningin (zocht een echtgenoot voor haar dochter)*. De benoemde bekende entiteit krijgt in de regel geen accent: zij heeft topicfunctie, terwijl de te introduceren entiteit, die onder de aandacht wordt gebracht, focusfunctie heeft.

In: *Er kwamen zes soldaten de straat in marcheren* wordt geen lidwoord, maar een telwoord gebruikt. *Zes soldaten* noemt een groep, een verzameling individuen of een cate-

¹¹⁴ Deze gegevens ontleen ik aan Verkuyl (2000) en ik verwijs naar dat boek voor de uitdieping van het onderwerp.

gorie. Tegen de verwachting in is zes soldaten de aanduiding van een onbepaalde entiteit. Pas als deze groep bekend is in het betreffende domein, kan er iets over worden gezegd of kan er over leden van de groep iets worden gezegd. Bijvoorbeeld: *Drie van de soldaten (gingen het huis van het schoolhoofd binnen)*, een subgroep van de eerste groep, die opnieuw wordt geïntroduceerd. Vergelijk: *Deze drie soldaten (bleken bevriend te zijn met de zoon des huizes)*. Nu wordt de groep van drie als een bekende eenheid voorgesteld.

Lidwoorden kunnen ook gebruikt worden voor het doen van universele uitspraken over categorieën, verzamelingen individuen, zoals *een hond blaft* of *de hond blaft* en ook, zonder lidwoord, *honden blaffen* of met een zogenaamde universele kwantor: *alle honden blaffen*.

In de meeste gevallen zijn algemene uitspraken alleen geldig in een begrensde domein. Dat blijkt bijvoorbeeld uit de volgende uitspraken: *Alle jongens hebben een brommer* of *jongens hebben een brommer* of *de jongens hebben een brommer*. Deze uitspraken gelden alleen voor het nauw omschreven domein waarin het waar is dat alle jongens een brommer bezitten (of erover beschikken). De uitspraak: *jongens hebben brommers* is zonder context ongeldig, omdat de uitspraak in deze vorm universeel is en impliceert dat *alle jongens, overal ter wereld, een brommer hebben*, hetgeen onjuist is. Omdat het (in de regel) waar is dat de hond als soort blaft, is *honden blaffen* een altijd geldige uitspraak.

De neutrale zinsvorm bij het introduceren van een entiteit in een domein is de zinsvorm die met het situerende *er* begint: *Er liep een man de straat in*. (*De man droeg een pet diep in zijn ogen (...)*).

Soms varieert een taalgebruiker en formuleert: *Een man liep de straat in*. Dit gebruik van het lidwoord *een* is bijzonder. Daarmee wordt niet iemand geïntroduceerd, maar wordt hij als anoniem persoon aanwezig gesteld. Een interessant voorbeeld van dit semantische gebruik van *een* zien we twee keer in een gedicht van Leopold: *een sneeuw en een arm kind*.¹¹⁶

Een sneeuw ligt in den morgen vroeg
 onder de muur aan, moe en goed
 beschut en een arm kind komt toe
 en staat en ziet en met zijn voet

gaat het dan schrijven over dit
 prachtige vlak en schuifelt licht
 bezonnen en loopt door, zijn mond
 trilt in het donker klein gezicht.

115 Waarbij dochter nieuw wordt ingevoerd in het domein.

116 Uit: J.H. Leopold. *Verzen. Fragmenten*. 1951. Brussel: Van Oorschot, p. 58. Zie Corine Schouten (1997) over het lidwoord *een* in eerste positie.

Een mooier beeld van ongereptheid (de zuiverheid) van een sneeuwvlakte kan de betekenis anonimiteit van het lidwoord *een* niet oproepen. De anonimiteit van de sneeuwvlakte wordt versterkt door het optreden van het eveneens anonieme kind, dat ook de connotatie zuiverheid heeft.

Het gebruik van een lidwoord impliceert telbaarheid en telbaarheid impliceert hoeveelheid. Dat betekent dat men in plaats van een lidwoord ook een hoeveelheidswoord kan gebruiken. *Zes, alle, vele, weinige, sommige, geen*, zijn voorbeelden van zulke hoeveelheidsworden (kwantoren, ook wel determinatoren genoemd). Kwantoren zijn in het taalgebruik belangrijk, omdat zij bepalend zijn voor de invloed die een zinsdeel met een kwantor uitoefent op de interpretatie van de rest van de uiting. De uiting: *weinig mensen* *zagen de vallende ster* impliceert dat *veel* mensen die ster niet zagen. De kwantor heeft niet alleen effect op deze uiting, maar oefent ook invloed uit op een mogelijk vervolg, dat kan gaan over de vele mensen die de ster niet zagen.

En een voorbeeld met een lidwoord: *we hebben de vallende ster gezien* impliceert dat we één ster zagen vallen. In: *we hebben een vallende ster gezien*, bestaat de mogelijkheid dat we minimaal één, maar mogelijk meer dan één ster zagen vallen.

Kwantoren vormen een reeks tussen de polen: *alle* en *geen*: *alle, veel, weinig, enkele, een* en *geen*. Polaire reeksen hebben interessante eigenschappen, waarvan ik er één wil laten zien. Mensen met een andere huidskleur worden krankzinnig genoeg tot een andere groep gerekend. Mijn studiegenoten wisten *weinig* van mijn achtergrond. Minder dan *weinig*. Zij wisten daar zo goed als niets.¹¹⁷ *Weinig* blijkt gemakkelijk te herleiden te zijn tot *niets*, al heeft er in het citaat mogelijk tegelijk een lichte verruiming van het domein plaats gevonden. *Niets* kan betrekking hebben op de achtergrond en is dan een Surinaamse uitdrukking voor: zij wisten daar zo goed als niets van, maar kan ook slaan ook op de etnische kennis van de eerder genoemde groep: zij wisten zo goed als niets (in die groep wisten ze zo goed als niets over mensen uit een andere groep).

Op dezelfde manier als *weinig* in verband staat met *niets*, staat *veel* in verband met *alle(s)*: hij heeft veel van de rommel opgeruimd, eigenlijk alles.

Polariteit en negatie

Niet alleen kwantoren vormen reeksen met twee uiterste polen, een positieve en een negatieve pool, ook plaats-, tijd- en persoonsaanduidingen doen dat. Voorbeelden zijn: *overal, ergens, nergens; altijd, vaak, soms, ooit en nooit; iemand, enkelen, velen, allen/iedereen*. Je kunt wel zeggen: *Ik kende op die receptie veel mensen, eigenlijk kende ik iedereen*. Maar niet: *Ik kende op die receptie weinig mensen, eigenlijk kende ik iedereen*, maar in plaats daarvan weer wel: *eigenlijk kende ik niemand*.

In combinatie met een ontkenning zijn de verhoudingen precies andersom. Vergelijk: *Ik kende op die receptie niet veel mensen, eigenlijk kende ik niemand, met: Ik kende op die receptie niet weinig mensen, eigenlijk kende ik iedereen.*

Polariteit houdt in dat er tussen de twee uiterste polen van een reeks, nuanceringen in verschillende gradaties van 'sterkte' mogelijk is. Polariteit impliceert het gebruik van ontkennende elementen en bij het nuanceren van uitspraken spelen ontkennende woorden een belangrijke rol.

Er zijn overigens veel meer taalverschijnselen die een relatie met negatie onderhouden. Voorbeelden zijn formuleringen die uitspraken afzwakken of versterken, vergelijkingen (*Klaas is langer dan Piet*) tegenstellingen tussen bijvoeglijke naamwoorden (*licht – donker, licht – zwaar, enzovoort*). Sommige woorden of uitdrukkingen worden vrijwel uitsluitend met een negatie gebruikt, zoals *hoeven*: *We hoeven vandaag niet naar school*. De taal beschikt over woorden met een negatieve gevoelswaarde of betekenis: *uitreter, belabberd, doodslag, belazeren, afwijzen* en vele andere.

Ik geef twee voorbeelden van het gebruik van negatie in dagelijks taalgebruik die laten zien hoe versluijend het gebruik van negatie kan inwerken op de boodschap.

- 1 Minister B. de Vries (± 1984): *Ik ontken dat ik niet gezegd zou hebben dat wij geen raketten niet zouden plaatsen* (NRC 28/2/1984).
- 2 De heer H. ontkent nadrukkelijk het probleem als zouden ontwikkelingen bij gezondheidszorg niet van de grond komen omdat het bevoegd gezag niet bereid zou zijn middelen ter beschikking te stellen (afkomstig uit de notulen van een hbo-instelling, 7/1/1988).

Door het gebruik van de modale verleden tijdvorm (*zou(den)*) wordt afstand genomen tot een uitspraak over het plaatsen van (*enkele' veel?*) raketten en het (niet) beschikbaar stellen van middelen. Vervolgens wordt door het gebruik van enkele sterke negaties (*niet, geen*) in 1 zowel de uitspraak over een mogelijk aantal raketten als het doen van de uitspraak zelf door het gebruik van het afzwakkende *zouden* zodanig versluijerd dat onduidelijk is wat de heer De Vries gezegd heeft.

In het tweede voorbeeld geeft de spreker met zijn sterke ontkenningen aan dat het bevoegd gezag niet verantwoordelijk is voor de gerezen problemen. Ook in dit voorbeeld ontloopt de spreker door de stapeling van negaties zijn verantwoordelijkheid voor wat hij heeft gezegd (of niet heeft gezegd).

Negatie en modaliteit

Negatieve elementen (o.a. *niet, geen, nooit, weinig*) worden gebruikt om uitspraken over het bestaan van een entiteit of een stand van zaken te ontkennen, af te wijzen, te nuanceren of af te zwakken. Daardoor staan negatieve woorden als *niet* en *geen* in oppositie tot woorden die zekerheid of feitelijkheid uitdrukken: de veronderstelde zekerheid ontbreekt of iets is geen feit. Negatie heeft daardoor ook een functie bij het uitdrukken van (graden van) modaliteit (zie 6.3.2.2).

In het perspectief van de relatie tussen taaluiting en werkelijkheid is modaliteit te omschrijven als een situatie die vanuit de actuele werkelijkheid beschouwd tot de mogelijkheden behoort. Modaliteit heeft dus betrekking op een niet-feitelijke (niet met zekerheid vast te stellen), maar mogelijke wereld (De Jong e.a. 1990). Een voorbeeld:

Eduard, als je op tijd geweest zou zijn, dan had je kunnen mee-eten. De veronderstellenderwijs geuite voorwaarde 'op tijd zijn' voor 'kunnen mee-eten' geldt niet meer in het actuele domein van de spreker. Daar geldt de uitspraak: *Doordat je niet op tijd aanwezig was, heb je niet meegeeten*. Met andere woorden: de etenstijd is nu voorbij en het eten is op.

Het gebruik van de voltooid verleden tijd en de toekomstende tijden zijn de meest kenmerkende modaliteitsvormen die een negatie impliceren of die er rechtstreeks een beroep op doen. Modaal te interpreteren werkwoordvormen en modale bijwoorden kan men versterken door expliciete ontkenningen en in combinatie met negaties als *niet* en *geen* kan men modale werkwoordsvormen ook gebruiken om de veronderstelde stelligheid van een uitspraak af te zwakken, zoals beide voorbeelden hierboven laten zien.

Negatie is het linguïstische middel bij uitstek om negatieve uitspraken of veronderstellingen te versterken of om positieve uitspraken of vooronderstellingen te ontken- nen of af te zwakken. Wij kunnen zo aangeven dat onze voorstelling van een situatie in een domein niet overeenkomt met de werkelijkheid, die immers zelf niet vatbaar is voor ontkenning. De interpretatie van negatie veronderstelt in het algemeen een ruimer kader dan de uiting waarin het negatieve element staat: negatie is een discoursever- schijnsel.

Aspect en de interpretatie van uitingen

In opeenvolgende zinnen, maar sterker nog in complexe zinnen, benut de taalgebruiker de temporele samenhang tussen de tekstelementen (zinsvormen) om aan te geven hoe hij de samenhang interpreteert tussen de standen van zaken die de tekstelementen beschrijven en de situatie in het domein waar het over gaat. De temporele samenhang tussen tekstelementen wordt expliciet uitgedrukt door bijwoordelijke bepalingen (*gisteren, morgen, toen*). De taalgebruiker past zijn werkwoordsvormen hierbij aan. De werk- woorden in een zinsvorm drukken een stand van zaken uit die, los van de tijdaandui- ding (de temporele bijwoordelijke bepaling), een interne temporele structuur of het zinsaspect representeert.

Elke stand van zaken impliceert hetzij een toestand zonder tijdsverloop, hetzij een gebeuren met een zeker tijdsverloop zonder aanwijzing over de duur, hetzij een tijds- verloop met een begin- en/of een eindpunt (een terminatieve handeling of een termina- tief gebeuren), hetzij een gebeuren of actie waarbij begin- en eindpunt samenvallen (een momentaan gebeuren of een momentane actie). Werkwoorden beschrijven een stand van zaken. In deze beschrijving komt een verhouding van het gebeuren (de acti- viteit) tot een zeker tijdverloop tot uitdrukking. Het werkwoord drukt uit dat het gebeu- ren al dan niet 'tijd kost'. Men noemt dat de interne temporele structuur of het zinsas- pect. Op grond van dit zinsaspect zijn de werkwoorden in te delen. Het zijn:

- toestanden (Jan zit op de bank, de kat ligt op de stoel te slapen, Ellen is jarig, zij is in de tuin);
- activiteiten of gebeurens (Jan wandelt);
- handelingen met een eindpunt of eindpuntgebeuren (Jan steekt de straat over, Jan zet zijn bril af);
- gebeurens waarbij begin- en eindpunt samenvallen, een puntgebeuren (de bom ontploft, de krant valt uit zijn hand).¹¹⁸

De volgende voorbeelden laten zien dat de interpretatie van het zinsaspect niet alleen afhangt van de aard van de stand van zaken, maar ook van de eerste en de tweede semantische roldrager, van het gebruikte lidwoord en van de gebruikte tijdsbepaling. Mede daardoor is het zinsaspect een typisch discourseaspect. Een uiting kan daardoor alleen worden beschouwd in samenhang met wat voorafging en wat volgt.

- Urenlang zat Richard naar zijn dobber te turen (een toestandzin met een duratief aspect).
- Urenlang zag Richard het vogeltje opvliegen (een toestandzin met een frequentatief aspect: het vogeltje vliegt telkens weer op).
- De hele dag liet de radio treurmuziek horen (een gebeuren met een duratief aspect).
- De hele dag zond de radio het bericht over de ramp uit (een gebeuren met een frequentatief aspect: het bericht wordt herhaaldelijk uitgezonden).
- De hele dag legden ex-geïnterneerden bloemen bij het monument (een handeling met een duratief aspect).
- De hele dag legden de ex-geïnterneerden een bos bloemen bij het monument (een handeling met een frequentatief aspect: 'bekende' ex-geïnterneerden legden steeds opnieuw een bos bloemen bij het monument).¹¹⁹

Behalve de aspecten van duur, begin- of eindpunt van een handeling of gebeuren of de frequentie van activiteiten, kennen we het *perfectieve aspect*, uitgedrukt door de voltooido tijden en vaak gebruikt in combinatie met een 'passende' bijwoordelijke bepaling. De interpretatie van het perfectieve aspect is: een reeds voltooid gebeuren of een beëindigde handeling heeft een zeker effect in het heden. Het perfectieve aspect veronderstelt dus een domeinwisseling. Anders gezegd: wat als voltooido activiteit wordt beschreven, gaat vooraf aan de als actueel voorgestelde stand van zaken. Twee voorbeelden:

- Jan is uit de boom gevallen impliceert dat Jan nu op de grond ligt.
- Nadat Jan zijn das had rechtgetrokken, stapte hij resoluut de kamer van de directeur binnen. De implicatie is: Jan ziet er (na het rechtekken van zijn das) representatief genoeg uit om binnen te treden bij de directeur.

¹¹⁸ Th. Janssen (1986a), De Jong e.a. (1990), Binnick (1991) en Verkuyl (1993) noemen 'aspect' wat in oudere literatuur onderscheiden wordt in 'aspect' en 'Aktionsart', zie 6.2.1. Typering van standen van zaken

¹¹⁹ De frequentatieve interpretatie wordt sterker en minder geloofwaardig als 'een bos bloemen' wordt vervangen door 'de bos bloemen'.

Besluit

Met de bespreking van deze voorbeelden heb ik willen laten zien van hoeveel belang semantische kennis is in het taalgebruik en hoezeer de verschillende soorten woorden de interpretatie van uitingen in een gesprek of tekst bepalen. De reikwijdte van veel semantische taalverschijnselen overschrijden de grenzen van het lokale niveau van de uiting en hebben gevolgen op tekstniveau. De uiteenlopende gebruiksmogelijkheden van negatie en de tekstuele effecten ervan maken dit taalverschijnsel tot een belangrijk onderwerp voor taalbeschouwingsonderwijs.

Uit de gegeven voorbeelden blijkt ook hoe sterk kennis van concepten en woorden samenhangen met de vormgeving van uitingen in het verband van het gesprek of de tekst. Aangezien (con)tekst altijd voorondersteld is bij de vormgeving van een uiting, is daarmee nog eens de wederzijdse afhankelijkheid van taalkennis en taalbeschouwing en van taal- en tekstbeschouwing aangegeven.

7.5.5 Het regeldeel van de taalgebruiksgrammatica

Het geactiveerde mentale lexicon en het regeldeel van de taalmodule

Aandacht voor het geactiveerde mentale lexicon als onderdeel van de taalgebruiksgrammatica roept de vraag op naar de relatie tussen dit onderdeel van het mentale lexicon en het regeldeel van de taalmodule.

Het geactiveerde mentale lexicon voorziet in de woorden en in woordcombinaties die bruikbaar zijn als kant-en-klaar tekstelement, zoals chunks. Verder levert het geactiveerde mentale lexicon de werkwoord- en naamwoordschema's die onontbeerlijk zijn voor de vorming van tekstelementen met een zinsvorm. Een werkwoordschema is de semantische basisvorm voor een zinsvorm¹²⁰ en een naamwoordschema is de semantische basisvorm voor een term: een argument of een satelliet. Het geactiveerde mentale lexicon levert ten slotte de woorden die een rol spelen bij de uitwerking van de schema's en die daardoor de deiktische, thematische en structureel-relationale dimensies van een gesprek of tekst beïnvloeden. De woordschema's zijn de 'input' voor het regeldeel van de taalmodule. Aangenomen kan worden dat er een wisselwerking bestaat tussen het lexicon en de tekstuele module, tussen het lexicon en het regeldeel en tussen de tekstuele module en het regeldeel. Het spreek- of schrijfplan heeft zowel invloed op het maken van woordkeuzes als op het vormgeven van uitingen. Maar ook de woordkeuzes hebben invloed op de vormgeving van uitingen, zoals onderzoek naar versprekingen en het opnieuw beginnen van een formulering laten zien (onder andere Dijkstra en Kempen 1993). De woordkennis die is opgeslagen in het geactiveerde mentale lexicon

120 In de FG worden deze semantische schema's als syntactische vormen beschouwd met een, twee of drie argumentplaatsen. De basisvorm (zie 1.6.4.6) komt dus overeen met het ingevulde semantische werkwoordschema.

is daardoor de verbindende schakel tussen het tekstuele deel van de taalgebruiksgrammatica en het regeldeel.¹²¹

Het regeldeel van de taalmodule van de taalgebruiksgrammatica bevat de processen die zinsvormen uitwerken, de tekstelementen die onderdeel kunnen zijn van een uiting, en de procedures die ervoor zorgen dat uitingen als onderdeel van een gesprek of tekst zijn aangepast aan de situatie of context.

Voor de uitwerking van een werkwoordschema en de ermee verbonden naamwoord-schema's tot een uiting (of onderdeel van een uiting) maakt het regeldeel niet alleen gebruik van lexicale woorden, maar ook van semilexicale woorden en indicatoren (zie de woordindeling in 1.8.3). De woorden uit beide laatste groepen hebben een zelfstandige functie als deiktisch (anaforsch) of thematisch zinslelement, ze hebben een functie bij het uitdrukken van de semantische rol van een argument of satelliet of ze verbinden zins- of tekstelementen. Elk van deze functies veronderstelt interactie van taalregels en strategieën, omdat in het taalgebruik neutrale, contextonafhankelijke uitingen vrijwel niet voorkomen. Ik geef enkele voorbeelden van het gebruik van semilexicale woorden en indicatoren in uitingen.

In zelfstandige positie vinden we bijvoorbeeld vragende of aanwijzende woorden zoals in de vraag: *Wie (heeft de bonbons opgegeten?)* en in het antwoord: *Dat (heeft) hij (ge-daan)*.

Afhankelijk gebruik van deze woorden vinden we bijvoorbeeld als vertaling van de operatoren *bepaaldheid* of *hoeveelheid* van een argument: *het (kleine meisje) (heeft maar) drie (knuffels)*. Als de vertaling van de semantische rollen lokatie en tijd van satellieten bij een werkwoordschema worden relatiewoorden (voorzetsels) gebruikt: *(We stonden gisteren-ochtend) om zeven uur_(tijd) op het Gare du Nord_(plaats) in Parijs_(plaats)*.¹²² Als het verbindingswoord tussen twee zinsvormen in een complexe zin dient eveneens een relatiewoord (een voegwoord): *(We gingen naar Parijs) omdat (we de Chagalltentoonstelling wilden bezoeken)*.

De taalregels

Het regeldeel van de taalmodule van de taalgebruiksgrammatica heeft twee componenten: de component van de (formeel) taalregels en de strategische component. Ik bespreek eerst enkele aspecten van de formele en daarna van de strategische component.

De formele component bevat systematische, contextonafhankelijke taalregels die samen enerzijds de voorwaarde zijn voor zinsvorming¹²³ en die anderzijds grenzen stellen aan de mogelijkheden van taalgebruikers om zinsvormen te variëren.

121 Deze interpretatie van de relatie tussen het geactiveerde mentale lexicon en het regeldeel van de taalmodule is gebaseerd op de denkbeelden die ik in 7.5.4 beschreef.

122 Voor de term *operator*, zie bijvoorbeeld 6.2.1.

123 Zie 3.2.2 Deze regels bepalen ook de mogelijkheden van bijzinnen, relatieve zinnen, deelwoord- en infinitiefconstructies.

Taalgebruikers passen deze systematische taalkennis in het algemeen onbewust toe. De regels werken dermate nauw samen met de strategieën dat zij in het formuleerproces geen eigen plaats lijken te hebben. Dat is echter schijn. Zodra het formuleerproces een zekere moeilijkheidsgraad bereikt of zodra een hoge graad van formaliteit gewenst is, wordt de taalgebruiker zich bewust van de taalregels en gebruikt hij ze als controle-middel door zijn uitingen of onderdelen ervan te vergelijken met het basispatroon en het werkwoordschema of met het woordgroeppatroon en het naamwoordschema. Formele regels werken de eigenschappen van werkwoordpatronen met afhankelijke argumenten en satellieten uit voor zover hun vormgeving niet afhankelijk is van contextuele factoren. Onder de contextuele factoren vallen bijvoorbeeld de interpretatie van de semantische rollen van tijd en plaats.

Omdat de fundamentele taalregels de basispatronen in taal formeren, zijn ze, vanuit een didactisch oogpunt gezien, een geschikt instrument voor taalanalyse. Het basispatroon is immers op te vatten als een neutrale zinsvorm waarin de eerste roldrager op de eerste zinsplaats staat en de subjectsfunctie heeft.

Het terugvoeren van een tekstelement (als deel van een uiting) op het basispatroon is een hulpmiddel om de uiting te overzien. Structurele en dus semantische complexiteit van een (deel van een) tekst en structurele ondoorzichtigheid belemmeren vaak het tekstbegrip. Vooral in geschreven taal kunnen zinsvormen zo gecompliceerd zijn, dat het noodzakelijk is de aard en de oorzaken van de complexiteit te achterhalen door een tekstanalyse toe te passen. Enkele oorzaken van complexiteit en ondoorzichtigheid zijn:

- een ander zinsdeel dan de eerste roldrager heeft de subjectsfunctie (bijvoorbeeld in een passieve zin);
- er staan enkele uiteen geplaatste zinsdelen in één zinsvorm (tangconstructies);¹²⁴
- er is sprake van samentrekkingen;
- van ondoorzichtige verwijzingen;
- er is sprake van zinsvervlechting wanneer hoofd- en bijzin verstrengeld zijn, of wanneer delen van de hoofdzin de restrictor (nabepaling) van het hoofd van een complexe woordgroep scheiden.¹²⁵

124 Bekende voorbeelden van tangvorming: finiete werkwoordsvorm-deelwoord, finiete werkwoordsvorm en aanvulling (zelfstandig naamwoord in verschillende functies, eigenschapswoord in verschillende functies), scheidbaar samengesteld werkwoord en voornaamwoordelijk bijwoord.

125 Zinsvervlechting bij de verstrengeling van een hoofd- en een bijzin: *Wat heb je gedacht dat Piet zou doen? Vergelijk je hebt gedacht dat Piet wat zou doen?* Ook woordgroepen kunnen door vervlechting een aanmerkelijke complexiteit vertonen, zoals het volgende voorbeeld laat zien: *(Werkstraf is) een betere bestraffing voor wie zo iets doet dan gevangenschap.* Vervlechting moet worden onderscheiden van uiteenplaatsing van hoofd en restrictor

Het doel van een tekstanalyse is altijd: het krijgen van overzicht over tekstelementen als onderdeel van een uiting, zodat de functie van de uiting in de tekst en de bijdrage van de uiting aan de coherenties in de tekst kunnen worden vastgesteld.

Linguïstische strategieën

Het begrip *linguïstische strategie* kan worden geassocieerd met de invloed van de psychologische factoren op de expressieregels van de FG (zie 6.2.2.3). Linguïstische strategieën (of kortweg strategieën) zijn kenmerkend voor elke grammatica die uitgaat van taalgebruik. Ze beregelen uitingen, waaronder varianten van neutrale zinsvormen.

Strategieën zijn contextafhankelijke regels. Ze verdisconteren in de vormgeving van uitingen de invloed van de socioculturele, situationele en contextuele factoren en daardoor verantwoorden ze alles waarin een uiting afwijkt van de neutrale zinsvorm (zie 6.3.2.3 en 6.3.2.4). Strategieën zijn daarom te vergelijken met procedures waarbij combinaties van steeds wisselende factoren de uitkomst bepalen. Het zijn ‘berekenregels’ in de als... dan-vorm: als aan zekere voorwaarden is voldaan dan is het resultaat een voorspelbare uiting. Door de wisselende voorwaarden is het moeilijk, zo niet onmogelijk de strategische regels precies te formuleren. Welke strategieën per gesprek of tekst zijn toegepast, zal taalanalyse steeds moeten uitwijzen. Van zulke analyses heb ik in 1.7.1 en 1.7.2 voorbeelden gegeven.

Om analyses te kunnen maken, moeten we weten welke eigenschappen van uitingen aan strategieën moeten worden toegeschreven en met welk doel de strategieën zijn toegepast. Strategieën bewerkstelligen de taalkundige coherenties in een gesprek of tekst die de basis vormen voor tekstbegrip.¹²⁶ Aan strategieën ken ik daarom onder meer de volgende activiteiten toe:¹²⁷

- het integreren van het globale en lokale tekstniveau door voortdurende terugkoppeling van het productieproces van de uiting naar het spreek- en schrijfsplan;¹²⁸
- het uitwerken van basispatronen tot in de situatie of context passende tekstelementen, inclusief de integratie van complexe woordgroepen in deze tekstelementen;
- het combineren van zinsvormen tot complexe zinnen. Met deze vorm van verbinding (clausecombinering, grammaticalisering) tussen tekstelementen expliciteert de taalgebruiker de hiërarchische en relationele structurering die hij wenst aan te brengen tussen deze tekstelementen. Hierbij hoort ook het integreren in complexe zinnen van deelwoord- en infinitiefconstructies, uitbreidende betrekkelijke bijzinnen en apposities;

(nabepaling): *Heb jij de man gezien die daar loopt?* (met een achterop geplaatste betrekkelijke bijzin bij man) en: *Van Veldijk heb ik drie boeken gelezen* (met een vooropgeplaatste restrictor).

¹²⁶ Voor een theoretische, tekststructurele en taalpsychologische benadering van tekstbegrip verwijst ik naar Noordman en Maes (2000).

¹²⁷ Bij deze opsomming heb ik niet de pretentie volledig te zijn.

¹²⁸ Een belangrijk deel van deze punten is gebaseerd op de uiteenzettingen in 5.4

- het vormgeven van het lokale gespreks- of tekstniveau door integratie in uitingen van soorten tekstelementen die uiteenlopende informatie-eenheden¹²⁹ bevatten (chunks, onanalyseerbare woordcombinaties, zinsvormen, complexe zinnen);
- het controleren van de structureel-relatieve samenhang op lokaal en tekstueel niveau die is ontstaan door het combineren van tekstelementen tot uitingen en door het combineren van uitingen tot grotere teksteenheden op basis van het schrijf- of spreekplan;
- het berekenen, uitwerken en/of controleren van de invloed die de interactionele en situationele factoren hebben op de deiktische vormgeving van uitingen;
- het berekenen, uitwerken en/of controleren van de invloed die het voorstellingsvermogen van de taalgebruiker heeft op de thematische uitwerking van het gesprek of de tekst (dat betreft o.a. de keuze van lexicale, aanwijzende of vragende woorden);
- het berekenen, uitwerken en/of controleren van de invloeden die de uiteenlopende niet-linguïstische factoren conform het spreek- of schrijfplan hebben op de verschillende volgordepatronen: op de volgorde van zinselementen in een tekstelement, op de volgorde van tekstelementen in een uiting en op de volgorde van uitingen in een gesprek of tekst.

Het is niet gemakkelijk vast te stellen in welke volgorde deze taken worden uitgevoerd en het waarschijnlijkst is dat ze grotendeels tegelijk worden uitgevoerd.

Het lijkt aannemelijk dat de drie taalkundige coherenties in een gesprek of tekst tot stand komen door de intensieve wisselwerking van de taalmodule met het achterliggende conceptuele plan en door de intensieve wisselwerking van het regeldeel met het mentale lexicon. De belangrijke invloed die het spreek- of schrijfplan heeft op de lokale vormgeving van een gesprek of tekst maakt duidelijk dat taal- en tekstbeschouwing onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. De conceptuele achtergrondkennis die voorwaarde is voor het functioneren van de taalgebruiksgrammatica en de inbedding van taalgebruiksprocessen in de communicatieve situatie, maakt het voor de hand liggend dat de taalgebruiksgrammatica niet een onafhankelijk kennis- en regelbestand is, maar onderdeel van een gecompliceerd taalverwerking- en taalgebruiksvermogen dat we ons enigszins kunnen voorstellen met behulp van het gepresenteerde discoursmodel in schema 7.2.

Besluit

De samenwerking van het spreek- en schrijfplan, het mentale lexicon, de taalregels en de strategieën zorgen ervoor dat het te communiceren onderwerp een evenwichtige uitwerking krijgt op lokaal en globaal niveau. Deze uitwerking weerspiegelt zich in de gespreks- en tekststructurele organisatievormen van het gespreks- of tekstgenre en in

129 Variërend van zakelijke tot (inter)persoonlijke informatie-eenheden.

de drie soorten taalkundige samenhangen die van deze organisatievormen de tegenhanger zijn: de deiktische, thematische en structureel-relationale coherenties.

Bij de bespreking van de taakverdeling tussen formele taalregels en strategieën in 7.5.5 bleek hoe moeilijk het is om onderscheid te maken tussen de formele regels die geacht worden neutrale zinsvormen te produceren en de strategieën die de invloeden van situatie, context en andere niet-linguïstische factoren op het taalgebruik verwerken in het resultaat, de uiting die deel gaat uitmaken of uitmaakt van een geheel: een gesprek of een tekst. Dat deze invloeden per uiting kunnen worden 'berekend', is het gevolg van de controle die het spreek- of schrijfplan op conceptueel niveau uitoefent op het formuleringsproces. Doordat het formuleren van uitingen gebonden is aan de eisen die een tekstgenre stelt, is het praktisch onmogelijk bij het formuleren van uitingen taal- en tekstbeschouwing te ontkoppelen.

Afhankelijk van de doelstelling van het moment zal in onderwijssituaties de ene keer het accent op taalbeschouwing, taalkundige kennis en taalverwerkingsprocessen liggen en de andere keer op tekstbeschouwing en taalvaardigheid. Cursorische leermomenten met een voorbereidende doelstelling kunnen het beste worden afgewisseld met thematische uitwerking in een taak, waarbij de nieuw verworven inzichten worden toegepast als vaardigheid en tegelijk worden geïntegreerd in bestaande kennis (zie 1.5).

Voordat de taalgebruiksgrammatica in de praktijk getoetst kan worden, zal deze voorstelling van de wijze waarop taalkennis in het taalgebruik mogelijk functioneert, in overeenstemming met didactische principes voor de verschillende niveaus van het taalonderwijs in concreet lesmateriaal moeten worden uitgewerkt. Wanneer men daarbij de discorsebenadering als uitgangspunt neemt, vereist dit dat in de uitwerking van de taalgebruiksgrammatica enkele inzichten worden verdisconteerd: inzicht in de samenwerking van de verschillende soorten kennis in de conceptualiseer- en formuleerprocessen en inzicht in de verwevenheid van de lokale en globale vormgeving van een onderwerp. Voor een uitwerking van de taalgebruiksgrammatica in *concreto* heb ik met mijn behandeling van de taalgebruiksgrammatica in *abstracto* het fundament willen leggen.

7.5.6 Taalverzorging en tekstkwaliteit

Taalverzorging

Taalverzorging, een op elk niveau van onderwijs actueel onderwerp, stoelt op taalkennis en taalvaardigheid. Vaak beschouwt men taalbeschouwing als de aandacht voor die taalkundige kennis die direct in dienst staat van taalvaardigheid en dan bedoelt men grammatica en de spellingregels.¹³⁰

130 O.a. Hulshof (1999) wijst daarop.

De grammaticale analyse placht in dienst te staan van taalverzorging, omdat het een belangrijke taak van het schrijfonderrwijs was klanktekens correct in zinsverband weer te geven. Voor het beheersen van de negentiende-eeuwse schrijftaal met zijn vele naamvals vormen die in de spreektaal al lang niet meer functioneerden, was de schoolgrammatica een nuttig hulpmiddel bij het aanleren van de schrijfwijze van de naamvals vormen en stond de zinsontleding in dienst van het correctheidsaspect van zinnen (vgl. o.4). Maar nadat ook in schriftelijk taalgebruik de naamvals vormen waren verdwenen, bleef, zoals bekend, de ontleedpraktijk bestaan.

Tot de meest elementaire eisen van 'goed taalgebruik' behoren de beheersing van de schrijfwijze van woorden en het geautomatiseerde gebruik van de werkwoordsvormen. Het oefenen in deze vaardigheden behoort tot de eerste taken bij het leren schrijven. Welke taalkennis is er nodig voor deze vorm van taalverzorging? De didactiek van het correcte spellen van woordvormen is gericht op het oefenen in het herkennen van woordbeelden en het leren gebruiken van de spellingregels.¹³¹ Voor de meer problematische werkwoordspelling komt daar ongetwijfeld de grammaticale kennis bij die noodzakelijk is voor inzicht in het gebruik van het werkwoordstelsel.¹³²

Het systeem van de werkwoordsvormen is niet alleen voor de spelling van belang, maar ook voor inzicht in het gebruik van de werkwoordsvormen bij de deiktische verankering van uitingen in discourse. Volgens functioneel-semanticke inzichten begint grammaticale kennis met begrip van de semantische samenhang tussen een werkwoord en bijbehorende argumenten en (eventuele) nauw met het werkwoord verbonden satellieten (de basisvorm). Het herkennen van het basispatroon dat deze semantische samenhang in een taalvorm waarneembaar maakt en het herkennen van de congruentie tussen de eerste roldrager en het finiete werkwoord is de volgende stap.

Niet alleen het analyseren van uitingen, maar ook het bouwen van uitingen vraagt om het herkennen van de relatie tussen het basispatroon en de 'echte' uiting. Taalanalyse en het vergelijken van verwante uitingen (met andere personen en tijdvormen) helpt die relatie te herkennen en de juiste vorm te bepalen. Inzicht in de conceptuele basis en situationele betrokkenheid van uitingen lijkt daarbij van belang.

Het leggen van een relatie tussen werkwoordsvormen en het deiktische werkwoordgebruik verruimt de kijk op het werkwoordstelsel en geeft uitzicht op een beter begrip van het systeem. Daarvoor is de discoursebenadering een eerste voorwaarde.

De discoursebenadering van de werkwoordspelling sluit aan bij de bevindingen van het schrijfonderrzoek uit 5.4 e.v., waar werd geconstateerd dat o.a. spelling- en interpunctiefouten het gevolg zijn van onervarenheid in het hanteren van de linguïstische en cognitieve eisen die het concipiëren van tekst stelt.

Wanneer het inzicht is gerijpt dat uitingen deel uitmaken van tekst en dat aan het formuleren bij schrijven een conceptueel plan voorafgaat, maakt dat een vorm van

131 Inzicht in de spellingdidactiek geeft bijvoorbeeld Huizinga (1991).

132 Zie Van Dort-Slijper (1992) en Cohen en Kraak (1972).

bewuste taalbeschouwing actief, die aandacht bevordert voor de aspecten van taalverzorging.

Retorische tekstkwaliteit

Wanneer correct schrijven geen probleem meer mag zijn, komen de eisen in zicht die gelden voor de retorische tekstkwaliteit. De aandacht voor de retorische kwaliteit van tekst hangt nauw samen met de invloed die ontwikkelingen in de tekstlinguïstiek uitoefenen op de taalbeheersing en betreft vier eigenschappen van een tekst: de doel- en publiekgerichtheid en de tekststructuur en -functie.¹³³

Om met de tekst zijn doel te bereiken conformeert een schrijver zich aan enkele 'klassieke' eisen voor tekstproductie. Zijn tekst moet voor het publiek aantrekkelijk zijn, begrijpelijk zijn geformuleerd en overtuigingskracht bezitten of op zijn minst voor het publiek aanvaardbaar zijn.

Deze normen hebben betrekking op de inhoud en op de grammaticale uitwerking¹³⁴ van de inhoud, op de thematische en de structureel-relatieve coherenties dus.¹³⁵ De wijze waarop beide coherentietypen behoren te worden uitgewerkt, hangt nauw samen met de functie van teksten, met het tekstgenre. Bij argumentatie bijvoorbeeld worden deze eisen aangevuld met de dialectische eis of de eis van logische consistentie.

Het uitvoeren van de eisen die aan de retorische kwaliteit van tekst worden gesteld, heeft zowel met tekst- als met taalbeschouwing te maken. Met tekstbeschouwing, omdat de opzet van de tekst in overeenstemming moet zijn met de ordening van de functionele tekstsegmenten van het schrijfplan. Met taalbeschouwing, omdat door de opeenvolgende uitingen de semantische (thematische) en structureel-relatieve dimensies van de tekst worden opgebouwd. Dat vereist niet alleen taalkundige kennis, maar ook een constante taalbeschouwelijke activiteit. De zich ontwikkelende samenhangen moeten immers voortdurend gecontroleerd worden.

Renkema construeerde een tekstevaluatiemodel, het CCC-model, waarin coherentie als criterium voor tekstkwaliteit is vervangen door drie andere criteria: *correspondentie*, *consistentie* en *correctheid*, die op vijf tekstniveaus worden toegepast: op de niveaus van het teksttype, de inhoud, de tekstbouw, de formulering en de presentatie (schriftelijk of mondeling). Een tekst is correct als aan formele vormgevingsregels van taal- en tekstbouw is voldaan, een tekst is consistent als op het niveau van de inhoud de gegevens met elkaar in overeenstemming zijn en als ook de vormgeving daarmee overeenstemt. De *correspondentie* heeft betrekking op het gebruik van de middelen door de schrijver of spreker: houdt hij

133 Braet (2000a, 19-20) rekent de doel- en publiekgerichtheid tot de retorische kwaliteit en de aandacht voor tekststructuur en tekstfunctie tot de communicatieve tekstkwaliteit.

134 De thematische uitwerking betreft het semantische netwerk van de tekst dat vorm krijgt in de samenhang tussen de noemende en verwijzende woorden en grammaticale uitwerking betreft de wijze waarop tekstelementen syntactisch en relationeel op elkaar aansluiten.

135 Ik gebruik hier de criteria die in 5.4 voor retorische tekstkwaliteit werden genoemd. Een bespreking van enkele andere benaderingen is te vinden in Schellens en Maes (2000). Zie ook Renkema (2000).

bij zijn poging zijn doel te bereiken voldoende rekening met de kenmerken van zijn publiek? Het beoordelingsmodel gaat ervan uit dat kennis van taal en kennis van tekstbouw in het taalgebruik zijn geïntegreerd en het veronderstelt bij het beoordelen van tekstkwaliteit het beheersen van taal- en tekstbeschouwelijke vaardigheden. De didactische kant van de beoordeling is reflectie: het controleren van de stappen die de leerling/student gezet heeft om zijn taak uit te voeren. Het model verenigt aandacht voor het globale tekstniveau met aandacht voor de lokale uitwerking en aandacht voor de inhoud met aandacht voor de vormgeving.

	Correspondentie	Consistentie	Correctheid
A Teksttype	1 geschiktheid	2 genrezuiverheid	3 toepassing genreregels
B Inhoud	4 voldoende informatie	5 overeenstemming tussen feiten	6 juistheid van gegevens
C Opbouw	7 voldoende samenhang	8 consequente opbouw	9 correcte verbin- dingswoorden
D Formulering	10 gepaste formulering	11 eenheid van stijl	12 correcte zinsbouw en woordkeus
E Presentatie	13 gepaste presentatie	14 afstemming tekst en vormgeving	15 correcte spelling en interpunctie

Schema 7.4 Het CCC-model¹³⁶

Taalkundige tekstkwaliteit

Vanuit de taalkundige invalshoek bezien, mankeert aan de criteria voor retorische tekstkwaliteit de deiktische dimensie. Het ontbreken van deze dimensie heeft te maken met de centrale plaats van schrijftaal in het onderzoek naar retorische kwaliteit. De eis van doel- en publiekgerichtheid is immers door de onbekendheid met de precieze achtergrondkennis van het beoogde publiek, rijkelijk vaag. Het onderzoek van mondeling taalgebruik en de structurele semantiek hebben het begrip referentie- of interpretatiedomein opgeleverd. Dit begrip maakt het mogelijk nauwkeurig de invloed vast te stellen die de situationele context en de eigenschappen van de interactie uitoefenen op de verbale vormgeving van een boodschap. De systematische uitwerking van deze invloed is eerder¹³⁷ besproken als de deiktische dimensie van gesproken en geschreven taalgebruik.

Het rekening houden met de invloed van niet-linguïstische factoren op het taalgebruik heeft bovendien de aandacht gevestigd op linguïstische strategieën, flexibele

¹³⁶ Het model is met toestemming van de auteur overgenomen uit Renkema (2000, 30).

¹³⁷ In 1.6.2 en 7.4.

regels die verantwoordelijk gesteld kunnen worden voor de varianten in het taalgebruik. Dit taalkundige inzicht kan leiden tot meer aandacht voor bewuste en taalkundig gemotiveerde variatie in het vormgeven van een tekst, waardoor deze een stilistische meerwaarde krijgt.

Taalkundige bijdragen aan een bewuste stilering van de tekstpresentatie kunnen o.a. zijn:

- flexibel en creatief woordgebruik;
- het gebruikmaken van inzicht in de semantische mogelijkheden van het lidwoord;
- het variëren van afgesloten formuleringen als: *Zodra ik thuiskwam, begon het te ijzelen met een balansschikking: Ik was nog niet thuis of het begon te ijzelen.* De balansschikking markeert in dit voorbeeld pregnant het samenvallen in de voorstelling van de taalgebruiker van twee momenten of gebeurens die in feite na elkaar plaatsvinden;¹³⁸
- het welbewust vermijden van een stapeling van tangconstructies en van vervlechting van complexe woordgroepen met de elementen van de hoofdzin;
- het creëren van nieuwvormingen op basis van bestaande constructiemogelijkheden: *Mijn zoon snijdt in een half uur de toonbank vol;*
- het subtiële gebruik van implicaties door informatie weg te laten die de hoorder of lezer kan afleiden uit andere woorden (*wel, toch, enige, zelfs*) of die de hoorder of lezer moet afleiden uit wat niet wordt gezegd;
- het subtiële gebruik van de mogelijkheden die polariteit, modaliteit en negatie bieden;¹³⁹
- het gebruikmaken van de mogelijkheid afwisseling aan te brengen tussen bekende en als nieuw gepresenteerde informatie door bewust te variëren in wat als bekend onder de aandacht wordt gebracht en focustoeckenning;
- het bewust gebruikmaken van variatie in woordvolgordes met het doel de ritmiek van de uiting beter tot haar recht te laten komen of om spanning op te wekken. Enkele voorbeelden: *Toen bekwam haar de angst voor armoede en: Op dat ogenblik naderde met grote snelheid de vrachtauto* (Verhagen 1986, 234 en 243). *Ondertusschen de Schildknaep des Heers van Velsen, door last zijns meesters, vraecht eenen Tooveraer nae den uytgang des aenslachs, ende crijcht onsecker antwoordt* (P.C. Hooft, *Inhoudt van Geeraerd van Velsen*).¹⁴⁰

De extra linguïstische dimensie die het taalgebruik met deze en andere toepassingen van taalkundige kennis krijgt, draagt zeker bij aan de meerwaarde die zorgvuldig taalgebruik heeft ten opzichte van verzorgd taalgebruik.

¹³⁸ De varianten van deze constructie en de beschrijving van de effecten ervan zijn beschreven in Welschen (1999).

¹³⁹ Sassen (1985) geeft aardige voorbeelden van het gebruik van negatieve elementen.

¹⁴⁰ In P.C. Hooft. *Alle de gedrukte werken 1611-1738*, deel 2, spelen 1611-1633. Amsterdam: University Press, 1972 [fotomechanische herdruk onder redactie van W. Hellinga en P. Tuynman].

Verzorgd, en vooral zorgvuldig taalgebruik bereikt de spreker of schrijver door continu zijn taalvermogen aan te spreken en zijn taalkennis bewust en creatief te manipuleren.

Besluit

Meer nog dan inzicht in de eisen die aan taalverzorging gesteld worden, maakt inzicht in de retorische en de taalkundige aspecten van tekstkwaliteit een uniforme behandeling van taalfouten mogelijk (zie 7.2.2 en 7.2.3). Als het klopt dat het grootste deel van de taalfouten die beginnende schrijvers maken, is terug te voeren op onervarenheid in het hanteren van de linguïstische en cognitieve eisen die het concipiëren van een tekst stelt, dan bereikt men met deze discoursegerichte benaderingen van ‘taalverzorging’ niet alleen een verschuiving in aandacht van correctheid (zuiver schrijven) naar retorische en taalkundige tekstkwaliteit, maar wordt ook uitzicht geboden op een uniforme behandeling van taalfouten. Het CCC-model van Renkema (schema 7.4) kan dienen als hulpmiddel bij controleren van zelfgeschreven teksten en biedt daardoor de mogelijkheid taal- en tekstfouten te herkennen en te leren vermijden.

Longitudinale planning van tekstkwaliteit kan in grote lijnen corresponderen met de fasen in het onderwijs: nadruk op elementaire taalverzorging kan in het basisonderwijs een relatief belangrijke plaats innemen,¹⁴¹ in de eerste fase van het voortgezet onderwijs kan de aandacht sterker gericht zijn op het beheersen van de retorische tekstkwaliteit en in de tweede fase en in het hoger onderwijs kan de taalkundige tekstkwaliteit steeds meer de aandacht krijgen.

7.5.7 De taalgebruiksgrammatica: het samengaan van taal- en tekstbeschouwing

Het voorlopige voorstel voor de inrichting van de taalgebruiksgrammatica uit 1.8 is in 7.5 e.v. uitgewerkt tot een taalkundig gefundeerd theoretisch model dat als uitgangspunt kan dienen voor didactische uitwerkingen, in de eerste plaats voor lerarenopleidingen, omdat daarvoor inzicht in de mogelijkheden van de taalgebruiksgrammatica en de verlangde achtergrondkennis een eerste vereiste is.

Het model van de taalgebruiksgrammatica is gebaseerd op het functionele discoursmodel. Het procesgedeelte van het model is de taalgebruiksgrammatica in eigenlijke zin, zij het dat het procesgedeelte niet kan bestaan zonder de interactie met het kennisdeel en met de communicatieve situatie. Door deze verbondenheid verantwoordt het model niet alleen de conceptuele basis van het taalgebruik en de afhankelijkheid van niet-linguïstische factoren, maar ook de samenhang tussen de drie linguïstische dimensies van het taalgebruik, de deiktische, thematische en structureel-relationale dimensie.

141 In het basisonderwijs is het gangbaar het automatisch gebruik van woordbeelden en de spelling van werkwoordsvormen te oefenen, dat wil zeggen dat taalverzorging wordt opgevat als correct spellen.

Het procesgedeelte is zowel de basis voor tekst- als voor taalbeschouwing, doordat het de tekstuele module bevat waarin het spreek- en schrijfplan wordt bedacht en de taalmodule die op basis van het spreek- of schrijfplan de formulering van de inhoud tot stand brengt in de vorm van opeenvolgende, relationeel verbonden uitingen.

In enkele paragrafen heb ik vervolgens de verschillende aspecten en onderdelen van de taalgebruiksgrammatica uitgewerkt. De meeste aandacht is uitgegaan naar de semantische achtergrond van taalgebruik, naar de verschillende aspecten en gebruiksmogelijkheden van semantische kennis en naar de samenhang tussen woordgebruik en de indeling van woorden. Het regeldeel van de taalgebruiksgrammatica bevat twee nauw samenwerkende typen regels: de formele taalregels die de regelmatigheden in de zinsvorming verantwoorden en de linguïstische strategieën die de variatie in de uitingvormen mogelijk maken.

In 7.5.6 wordt aangenomen dat dit model van de taalgebruiksgrammatica met de geïntegreerde taal- en tekstbeschouwing ook de in 7.2.2 gesignaleerde problematiek van de taalfouten en de problematiek van de taalverzorging kan helpen oplossen.

7.6 Samenvatting

Samenvatting van hoofdstuk 7

In hoofdstuk 7 presenteer ik de taalkundige overwegingen die het theoretische fundament vormen voor de taalkundige interpretatie van taalbeschouwing. Nadat ik enkele algemene opmerkingen over het onderwerp van het hoofdstuk heb gemaakt, bespreek ik twee onderwerpen die laten zien waarom het didactisch nodig is taalbeschouwing taalkundig te funderen. Het herziene functionele discoursmodel dat in hoofdstuk 6 is ontwikkeld, maakt het mogelijk drie visies op taalgebruik te onderscheiden: de conceptuele, interactionele en de linguïstische visie. Deze drie visies maken het mogelijk de drie modules in het discoursmodel (schema 7.2) te verbinden met drie taalkundige dimensies van het taalgebruik. Vervolgens bespreek ik de consequenties van de conceptuele dimensie en enkele effecten op het taalgebruik van de socioculturele dimensie.

De linguïstische dimensie van het taalgebruik wordt uitgewerkt in twee stappen: in de behandeling van deïxis en in de behandeling van de taalgebruiksgrammatica. Aan de aandacht voor de linguïstische dimensie gaat de bespreking vooraf van de invloed die het taalgebruikskader heeft op de interpretatie van de begrippen *communicatie* en *taalhandeling* en noem ik *argumentatie* als de belangrijkste uitwerking van de taalhandelingstheorie.

De omzetting van de expressiemodule van het discoursmodel (figuur 6.2) via het herziene functionele discoursmodel (schema 6.2, 7.2) in de taalgebruiksgrammatica (schema 7.3) maakt zichtbaar hoezeer taal- en tekstbeschouwing elkaar vooronderstellen en hoe fundamenteel semantiek is voor elke taalbeschouwelijke activiteit. De problematiek van de taalverzorging laat nog eens ten overvloede zien, waarom het nood-

zakelijk is de zinsgrammatica te vervangen door een discoursegrammatica. Bij de bespreking van taalgebruiksgrammatica geef ik de mogelijkheden aan voor concrete didactische uitwerkingen voor de verschillende niveaus van het taalonderwijs. Aanwijzingen voor mogelijke uitwerkingen en voor de samenhang tussen uitwerkingen voor de verschillende onderwijsniveaus heb ik gegeven in 1.4 en 1.5. In 7.5.6 heb ik aangegeven hoe de didactische uitwerking van het theoretische model van de taalgebruiksgrammatica toepasbaar is op een specifiek aandachtsgebied van het taalonderwijs: op taalverzorging en op de normen voor tekstkwaliteit.

Epiloog

In dit boek doe ik verslag van een zoektocht naar aanwijzingen die het mogelijk maken taalbeschouwing taalkundig te funderen. Dat was alleen mogelijk als taalbeschouwing in verband gebracht werd met taalgebruik. Het gebruiken van taal veronderstelt taalbeschouwing: bewuste taalactiviteiten als het overwegen en kiezen van het woord dat een bedoeld begrip of een geziene samenhang zo goed mogelijk uitdrukt. Elke vorm van taalgebruik veronderstelt taalkennis en daarom is taalkennis de basis voor taalbeschouwing.

Om zo objectief mogelijk te werk te kunnen gaan bij het zoeken naar aanwijzingen voor een taalkundige interpretatie van taalbeschouwing, heb ik op zo veel mogelijk op taalgebruik betrokken gebieden naar bruikbare gegevens gezocht. Dit kwam neer op onderzoek van taaltheoretische bronnen, theorieën voor de praktijk van het talenonderwijs en resultaten van praktijkgericht onderzoek uit de taalbeheersing en de tekstlinguïstiek.

Mede als gevolg van overeenkomst in achterliggende visies op taal en taalgebruik, bleken de uiteenlopende bronnen te convergeren op het punt van de eisen die 'uitgaan van taalgebruik' stelt aan taalkennis en taalbeschouwing. Dat maakte het mogelijk de gegevens te integreren in een conceptueel model voor een taalgebruiksgrammatica.

Het concept van de mentale taalgebruiksgrammatica waarin een taalkennisbestand geïntegreerd is met taalbeschouwing, maakte het ook noodzakelijk een oplossing te zoeken voor de discrepantie tussen 'uitgaan van taalgebruik' en de gangbare grammatica, een zinsgrammatica met nadruk op taalsysteemkennis.

Het functionele discoursemodel dat ik als uitgangspunt koos voor de taalgebruiksgrammatica, biedt de mogelijkheid taalgebruik op te vatten als het resultaat van complexe conceptuele, interactionele en linguïstische activiteiten. Op basis van semantisch georganiseerde lexicale kennis geven linguïstische strategieën verbaal vorm aan een voorstelling die de taalgebruiker heeft van een (deel van een) werkelijkheidsgebied. De toepassing van strategieën wordt beperkt door taalregels, die ook deel uitmaken van de taalgebruiksgrammatica. In de taalgebruiksgrammatica is niet de zin, maar de uiting de kleinste eenheid van taalgebruik en worden uitingen nooit losgezien van hun situationele of contextuele omgeving.

De interne taalgebruiksgrammatica biedt een model voor de uitwerking van deze grammatica in een externe taalgebruiksgrammatica voor het taalbeschouwingsonderwijs.

Behalve gestructureerde en ongestructureerde lexicale kennis en woordvormingsregels, bevat deze grammatica basisregels voor het bouwen van zinsvormen en strategieën die uitingen vormen waarin de invloed van niet-linguïstische factoren op de vormgeving van uitingen is verdisconteerd. Tot de activiteiten van de linguïstische strategieën reken ik ook het vormgeven van complexe zinnen, omdat het combineren van tekstelementen met inbegrip van het combineren van zinsvormen, contextgebonden taalactiviteiten zijn. Strategieën veronderstellen taalbeschouwing. Dat geldt zowel voor de mentale strategische activiteiten als voor de bewuste toepassing bij de didactiek van de taalanalyse, die erop gericht is de effecten van strategietoepassing in teksten te herkennen en onder woorden te brengen.

De taalgebruiksgrammatica biedt de mogelijkheid de discrepantie op te lossen tussen uitgaan van taalgebruik in het vaardigheidsonderwijs en de grammatica als beschrijving van de kennis van de taal die in het taalgebruik functioneert. Deze oplossing is nauw verbonden met de taalkundige fundering van taalbeschouwing.

Het construeren van de taalgebruiksgrammatica is niet mogelijk zonder een theoretische achtergrond, die gevormd wordt door een belangrijk deel van de taalkundige overwegingen.

Het veronderstelde gebied van de taalgebruikswetenschap beschouw ik als achtergrond en rechtvaardigingsbasis voor de taalkundige overwegingen. In de taalkundige overwegingen geef ik aan welke denkbeelden van algemene aard ten grondslag liggen aan het geconstrueerde model van de taalgebruiksgrammatica en welke achtergrondkennis ik van belang acht bij het gebruiken van deze grammatica in de taalbeschouwingsdidactiek.

Het zal een gezamenlijke inspanning van taalkundigen, taalbeheersers en tekstlinguïsten vragen het onderzoeksgebied taalgebruik zodanig wetenschappelijk te funderen, dat het mogelijk wordt het in dit boek ontwikkelde concept van de taalgebruiksgrammatica aan wetenschappelijke criteria te toetsen.

Het concept van de taalgebruiksgrammatica zal voor de onderwijspraktijk moeten worden uitgewerkt en in taaldidactisch onderzoek moeten worden getoetst op zijn bruikbaarheid. Voor lerarenopleidingen is het van essentieel belang dat het verband van praktijkkennis met taalkundige achtergrondkennis niet uit het oog wordt verloren.

8 Een vergelijking met het werk van Van Calcar

8.1 Inleiding; constanten en ontwikkelingen

In de voorgaande hoofdstukken heb ik toegewerkt naar een theoretisch kader dat de context vormt voor de taalgebruikgrammatica, een grammaticamodel dat inzicht kan geven in de aard van de taalkennis die de taalgebruiker inzet bij alle vormen van taalgebruik. Dit model kan dienen als voorbeeld voor een taalgebruiksgrammatica voor de praktijk van het taalonderwijs in dienst van taalvaardigheid. De taalgebruiksgrammatica, opgevat als kennis van taal, is onlosmakelijk verbonden met taalbeschouwing. Beide veronderstellen elkaar.

Als doelstelling voor dit boek formuleerde ik na te willen gaan hoe taalbeschouwing taalkundig zou kunnen worden geïnterpreteerd. Bij het zoeken naar aanknopingspunten hiervoor stootte ik op het probleem van de discrepantie tussen het gebruik van de traditionele grammatica in het taalvaardigheidsonderwijs en de eisen die uitgaan van taalgebruik stelt aan de interpretatie van taalkennis. Het model van de (interne) taalgebruiksgrammatica dat ik in hoofdstuk 7 construeerde, biedt een oplossing voor dit probleem en taalbeschouwing krijgt in dat model een taalkundige fundering. Vanuit een didactisch perspectief kan het model worden beschouwd als de voorstelling van de kennisbestanden en de taalactiviteiten die fundamenteel zijn voor taalonderwijs. In een taalbeschouwingscurriculum kan het model worden uitgewerkt voor de verschillende niveaus van het onderwijs.

Bij het formuleren van mijn doelstelling en bij mijn zoektocht naar bruikbare gegevens ben ik voorbijgegaan aan het werk van dr. W.I.M. van Calcar, die al in 1975 vanuit een taalkundig perspectief een programma voor taalbeschouwing formuleerde en sindsdien onafgebroken over het onderwerp publiceert. In dit hoofdstuk wil ik daarom

de resultaten van mijn werk en de daarbij gevolgde werkwijze vergelijken met de resultaten van zijn werk en zijn werkwijze. Ik doe dat in 8.6.

Om een vergelijking te kunnen maken is het nodig eerst de taaltheoretische opvattingen van Van Calcar te bespreken en de toepassingen ervan. In 8.2 en 8.3 bespreek ik de theoretische kanten van zijn werk en in 8.5 de toepassingen van de theorie in het leesonderwijs. In 8.4 vat ik in een tussenstand de theorie samen en beoordeel deze. In deze inleiding noem ik belangrijke constanten en ontwikkelingen in zijn werk en geef ik een schematisch overzicht van de publicaties.

Constanten en ontwikkelingen in het werk van Van Calcar

Het werk van Van Calcar (verder VC) heeft steeds twee kanten: een theoriekant en een praktijkkant. Een theorie is bij hem altijd toepassingsgericht. Dat heeft onder andere te maken met de doelgroep van al zijn werk: VC heeft steeds aanstaande (tweedegraads) leraren op het oog en voor hen staat wat zij leren in dienst van hun toekomstige beroep.

Een fundamentele constante is de marxistisch-sociologische signatuur van zijn uitgangspunt, die de basis is van enkele kenmerkende constanten in het werk, zoals: het ervan uitgaan dat taal het wereldbeeld van mensen bepaalt en de instrumentele interpretatie van taal-in-gebruik. Andere constanten zijn het streven naar een alles omvattende taaltheorie voor het onderwijs, de praktijkgerichtheid en de consequente toepassing van handelings-psychologische leer- en onderwijsstrategieën.¹

Vanuit deze constanten zijn de belangrijkste doelstellingen van VC te verklaren. Aan de ene kant is al zijn werk erop gericht studenten een methodiek aan te leren die alle taalgebruiksproblemen kan oplossen en aan de andere kant wil hij dat zij door het hanteren van zijn werkmethode inzicht verwerven in de machtsstructuren die de samenleving beheersen met het doel deze structuren te doorbreken. Dit streven maakt zijn werk consequent emancipatorisch.

Een andere constante is het vasthouden aan de traditionele grammatica als basis van taalbeschouwing. In dit opzicht lijkt zijn werk sterk op dat van Den Hertog, die ook uit was op het behoud van de traditionele grammatica door de grammatica te ontdoen van een 'versteende' interpretatie. VC vernieuwt deze grammatica op twee punten. Hij verbindt aan de grammatica een taalbeschouwelijke analyse- en redeneertechniek (de taalbeschouwingsmethode) en gebruikt het werkwoordschema bij de introductie van het zinspatroon, een aanpassing aan enkele inzichten uit de functionele grammatica.

De ontwikkelingen in het werk van VC hebben betrekking op het toewerken naar een totaalvisie op wat hij een taaltheorie noemt en op het verbeteren van de taalbeschouwingsmethode bij het toepassen van de theorie op het leesonderwijs. Daar blijft het niet bij. Was aanvankelijk het bevorderen van tekstbegrip het praktijkgerichte doel,

¹ Deze laatste opmerking geldt de literatuur tot ongeveer 1993. Daarna doet VC vooral een beroep op Boekaerts en Simons (1993 (= 1995)).

ten slotte brengt VC alle soorten van taalvaardigheidsonderwijs onder het bereik van zijn taalbeschouwingsmethode.

Het vinden van de grote lijn in het theoretische werk van VC wordt bemoeilijkt doordat met het integreren van ideeën uit nieuwe bronnen in de eigen denkbeelden, de interpretaties van termen gaan schuiven. In 8.4 e.v. geef ik daar voorbeelden van.

VC is het sterkst in zijn didactische werk waarin hij vaak samenwerkt met anderen, in het bijzonder met K. Henneman.

In publicaties over onderwijs Nederlands nemen die van VC een eigen plaats in. Aanvankelijk behoort hij tot de groep van 'wereldverbeteraars' uit de kringen van de VON. Hij volgt hen echter niet in hun visie dat het taalonderwijs consequent het taalgebruik centraal behoort te stellen en houdt vast aan een taalsystematische benadering van taalkennis en taalgebruik met accent op de semantische kant van de zinsvorming. Aan de andere kant past hij door zijn ideologische gekleurde interpretatie van taalkennis en taalgebruik ook niet bij de taalkundigen die nadenken over de consequenties die *uitgaan van het taalgebruik* hebben voor de onderwijsgrammatica. Ondanks de problemen die inherent zijn aan het werk van VC, is zijn werk het waard bestudeerd te worden zoals, naar ik hoop, zal blijken uit de analyses in de volgende paragrafen.

In het 'dialectisch' georganiseerde schema (schema 8.1) geef ik een chronologisch overzicht van de ontwikkelingen in de denkbeelden die de publicaties van VC te zien geven. Ik merk hierbij op dat sommige artikelen zowel bij de theorie- als bij de praktijkant horen en dat de ontwikkelingsstadia elkaar overlappen.

8.2 Theorievorming: een grammaticatheorie

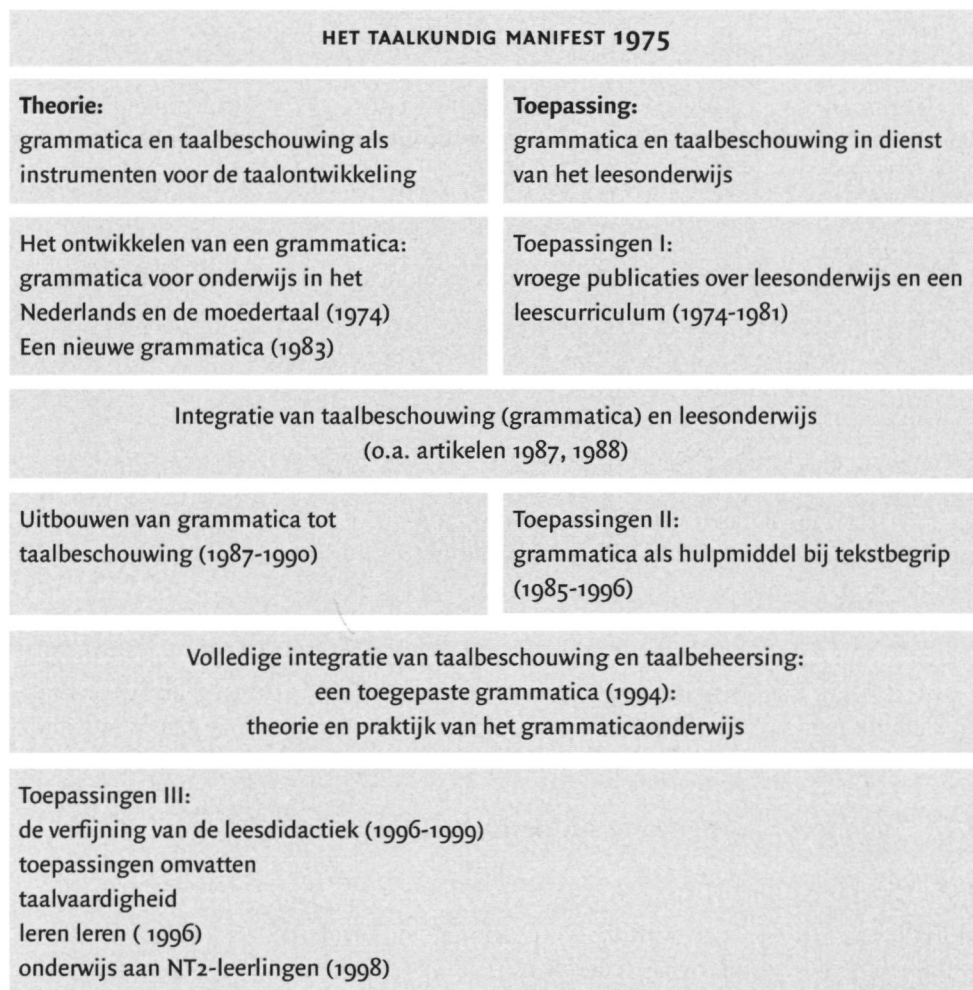
8.2.1 Het taalkundig manifest 1975

In het begin van de jaren zeventig werd een felle discussie gevoerd over het nut van grammatica in het onderwijs Nederlands.² In 1975 zette VC in een DCN-cahier³ zijn gedachten over het grammatica- en taalbeschouwingsonderwijs uiteen, bedoeld voor studenten Nederlands van de nieuwe lerarenopleidingen. De ondertitel: *Een bijdrage tot een materialistische taaltheorie voor het onderwijs*, maakt duidelijk dat hij met zijn taalonderwijs een politiek doel nastreeft. Een grammatica moet praktisch zijn, toepassingsgericht. Enkele uitspraken die aangeven wat hij wil bereiken zijn:

Een praktische en politieke grammatica gaat in op de inhoud van wat er gezegd wordt (o.c., 58). Taalbeschouwing en taalbeheersing vormen in zo'n grammatica een eenheid (o.c., 9). Een leerling maakt een leerproces door waarbij intuïtieve kennis tot bewuste, rationele en wetenschappelijke kennis wordt (o.c., 13).

2 Zie Griffioen (1971, 1972), Van den Toorn (1972) en VC (1972).

3 DCN: Didactiekcommissie Nederlands van Levende Talen.



Schema 8.1 De samenhang tussen thema's in de publicaties van Van Calcar

In de optiek van VC zijn er twee hiërarchisch geordende grammatica's. De *praktische grammatica* integreert spelling en grammaticale stijl, tekstinterpretatie en taalvaardigheid. De *politieke of filosofische grammatica* (een metataaltheorie) die met de praktische een eenheid vormt, levert een kader voor spreken over taal en maakt bewustwording van de mogelijkheden van taal en scholing van het denken mogelijk (o.c., 34). De alternatieve benaming voor deze dubbele grammatica of taaltheorie is *taalbeschouwing*, omdat een dergelijke grammatica leidt tot het beschouwen van taal. Enkele van zijn argumenten voor deze taalbeschouwing zijn:

- taalbeschouwing en taalbeheersing zijn op een natuurlijke wijze verweven, zoals blijkt uit de analyse van de talige middelen die iemand bij schrijven moet beheersen (o.c., 42 e.v.);
- taalbeschouwing is menselijk, zoals een kind laat zien dat zijn taal leert: het handelt met taal en onderzoekt er de mogelijkheden van (o.c., 39);
- de taalbeschouwelijke taaltheorie houdt zich bezig met wie wat zegt in welke vorm waarover aan wie en waarom (o.c., 50). Taalbeschouwing omvat daarom alle onderdelen van de linguïstiek met inbegrip van de disciplines die zich bezig houden met mens- en maatschappijbeeld en de relaties tussen taaltekens, mens en werkelijkheid (wijsbegeerte);
- het leerproces dat inherent is aan taalbeschouwing, voldoet aan enkele criteria zoals: de leerling krijgt gerichte opdrachten, kent het doel en de weg waarlangs dat bereikt kan worden, de leerling heeft een onderzoekende houding, ontdekt regelmatigheden en toetst zijn kennis aan de praktijk. Dat is het effect van de organisatie van het onderwijs in elkaar opvolgende leerstappen (o.c., 56).

VC's theorie is gebaseerd op de volgende uitgangspunten:

- 1 vanuit een emancipatorische visie op onderwijs is het noodzakelijk voor het taalonderwijs een marxistische metataaltheorie te ontwikkelen met het maatschappelijke doel de mens te bevrijden uit onderdrukking. Dit doel heeft de klassenstrijd als vooronderstelling;
- 2 zo'n metataaltheorie gaat uit van een totaalvisie op taal. Dat betekent dat alle aspecten van taalonderwijs geïntegreerd zijn binnen deze theorie, die tegelijk beschouwd kan worden als ideologie voor het onderwijs;
- 3 bewustwording van onderdrukking en het ontwikkelen van weerbaarheid bij leerlingen gebeurt door hen op systematische wijze een praktische taaltheorie aan te leren, die aanwijzingen bevat over hoe zij in de praktijk van het dagelijks leven talig moeten handelen. De kern van de taaltheorie is grammatica;
- 4 doordat taal het wereldbeeld en het denken van mensen bepaalt, is beheersing van het taalinstrument het middel bij uitstek om de werkelijkheid te beheersen;
- 5 de taaltheorie is wetenschappelijk, omdat zij verdedigd kan worden met rationele argumenten (o.c., 59);
- 6 de materialisering van de taaltheorie geschiedt door de toepassing van strategieën, ontleend aan de leerpsychologische inzichten van Russische leerpsychologen.

'Deze brochure [is] een duidelijke stap naar taalbeschouwingsonderwijs: ze [geeft] redenen, doelen en middelen, maar ze [blijft] steken in een programma met voorbeelden', aldus het oordeel achteraf van VC (1987, 9).

De brochure is de programmatische basis voor alle latere publicaties. In de brochure is aandacht voor taalvarianten, omdat het Nederlands voor veel leerlingen een

vreemde taal is (VC 1975, 35 en 41-44). Voor deze leerlingen impliceert het leren van de cultuurtaal het nemen van een dubbele hindernis: zij moeten de cultuurtaal (de standaardtaal) leren en deze leren schrijven. Hij sluit met deze opvatting aan bij de resultaten van het Kerkrade-onderzoek.⁴ In zijn pleidooi voor continuïteit in het onderwijs van kleuterschool tot universiteit klinkt de opvatting uit VON-kringen door (zie 2.2.1.2 en 2.2.3.1). De gedachte dat algemene onderwerpen uit de taalkunde onder het hoofd taalbeschouwing thuishoren, is vanuit de marxistische totaal-theorie-visie voor de hand liggend. In de brochure geeft VC verder een aanzet tot integratie van taalbeschouwing en tekstbehandeling (1975, 42 e.v.) en ten slotte voert hij een pleidooi voor strategisch handelen bij het aanbieden en verwerken van leerstof. De denkbeelden van de Russische leer- en ontwikkelingspsychologen zijn inmiddels algemeen aanvaard als belangrijke principes bij onderwijs Nederlands. VC komt de eer toe als een der eersten deze denkbeelden in de praktijk gebracht te hebben.⁵

De brochure is kritisch besproken door Griffioen (1975) en Batelaan en Van der Leek (1976). Zij oordelen dat er sprake is van grootse doch vage doelen en gebrek aan systematiek, waardoor niet duidelijk is wat je in de praktijk van het onderwijs met Taalbeschouwing kunt beginnen.

8.2.2 De theorie: grammatica centraal

In enkele boeken legt VC zijn denkbeelden vast over een grammatica als taaltheorie voor het onderwijs. Om de publicatie heen verschijnen er vrijwel altijd artikelen die de publicatie voorbereiden, argumenten herhalen of nieuwe argumenten aanvoeren voor het behandelde onderwerp. In de volgende paragrafen bespreek ik deze publicaties. In 8.3 volgen discussies met vakgenoten, in 8.4 vat ik de belangrijkste denkbeelden over grammatica als theorie samen en beoordeel ik VC's taaltheoretische denkbeelden.

4 In de jaren zeventig was er veel discussie over taalachterstanden van leerlingen uit arbeidersgezinnen en uit dialectgebieden. Zie Hagen (1981) en Hagen, Stijnen en Vallen (1976³). Daarnaast waren de theorieën van Bernstein invloedrijk, bijvoorbeeld via Appel e.a. (1976), evenals het geschrift van C en W.I.M. van Calcar (1975).

5 VC (1990) een geheel andere interpretatie aan strategisch handelen. In het algemeen gebruikt VC deze term als een politiek begrip. Blijkens VC en J Sturm (1980, 21) staat zijn strategie in dienst van een politiek doel: emancipatorisch onderwijs, dat wil zeggen: '[...] dat we de eigen identiteit van de onderdrukte klassen erkennen, uitgaan van hun normen- en waarden-orientatie; vervolgens dat we hen helpen deze identiteit te ontwikkelen, dat zij zichzelf middelen verschaffen om aan hun onderdrukking een eind te maken en een identiteit ontwikkelen die niet meer negatief bepaald is door de heersende klassen. Dit soort onderwijs vraagt om verstreckende veranderingen in de huidige maatschappelijke verhoudingen'.

De strategie houdt in: het aanwenden van alle middelen die je hebt om je politieke doel te bereiken. '[...] taalkunde noch onderwijskunde levert ons een strategie. Dat doet wel de politiek [...]. Daar hoort een tactiek bij: het zetten van concrete stappen om je doel te bereiken.

8.2.2.1 Tweemaal een grammatica voor het onderwijs

In 1974 publiceert VC zijn eerste grammatica voor het onderwijs aan studenten van de tweedegraadslerarenopleiding: *Een grammatica voor het onderwijs in het Nederlands en de moedertaal*. De doelen van het boek sluiten nauw aan bij de doelen van *Taalbeschuwing*, maar in de uitwerking biedt het boek niet veel anders dan zeer traditionele syntaxis en semantiek met een licht t.g.g.-sausje (Verhoeven 1975).

Het boek heeft een algemeen en een bijzonder onderwijsdoel. Het algemene doel is: [de lezer verwerft] (meer) inzicht in zichzelf en in de maatschappij waar hij deel van uitmaakt. Het bijzondere doel is te bereiken dat de lezer na afloop in het taalgebruik van zichzelf en anderen een aantal verschijnselen herkent en deze verschijnselen in hun maatschappelijke en persoonlijke betekenis kan plaatsen (VC 1974, 3).⁶ Door het verwezenlijken van beide doelen zal het gedrag van de lezer veranderen.

Hiernaast formuleert hij leerdoelen: het zich eigen maken van de traditionele begrippen uit de spraakkunst, het zelfstandig leren oplossen van grammaticale problemen, het verwerven van algemeen gangbare theoretische begrippen die in de wetenschap en in het leven van alledag nuttig zijn. Hij bedoelt het leren kennen en gebruiken van begrippen als *generalisatie, classificatie, relatie, doel, reden, grond, abstract en concreet*, enzovoort (o.c., 3-4).

VC maakt in dit boek niet waar dat zijn grammatica de taaltheorie is die beantwoordt aan de gestelde algemene doelen, want de uitwerking van psycholinguïstiek, sociolinguïstiek en pragmatiek blijft achterwege.

Dit boek kreeg veel kritiek te verduren. Als voorbeeld geef ik de conclusie die een werkgroep van aanstaande leraren onder leiding van M. van Dort-Slijper (1975) formuleerde. Vooral de aangekondigde lijnen voor de lessen taalbeschuwing wekten verwachtingen. De werkgroep is hierin ernstig teleurgesteld. Zij wijst op de terminologische verwarring in dit boek, geïllustreerd door de synonymie van *onderwijs in de moedertaal* en *onderwijs in het Nederlands*. VC's voorbeelden acht de werkgroep eerder verwarrend dan verhelderend. Ook vindt zij dat het taalgebruik van VC veel te wensen overlaat en de opdrachten in de tekst onmogelijk zijn uit te voeren.

De slotsom is: het boek van VC is een slecht boek, [het is] 'ondenkbaar [...] dat hij uitgegaan is van de onderwijssituatie, omdat hij nergens blijk geeft van enig inzicht in reële lessituaties' [...] De wetenschappelijke relevantie [is] vrijwel nihil [...] en [...] de algehele presentatie [is] chaotisch, onhelder en verwarrend' (o.c., 105).

In de Leidse *MoedertaalDidactic* (1983, 428) wordt de theorie van VC zoals tot dan toe ontwikkeld, getoetst aan diens eigen doelen (o.c., 428). Men interpreteert diens grammatica als een onderwijsgrammatica met drie componenten: taalbeschuuwingsonderwijs geïntegreerd in taalbeheersingsonderwijs, onderwijs waarbij aangesloten wordt bij de wereld van leerlingen, het op systematische wijze aanleren van een 'theorie over

6 Hij doelt op niet nader aangeduide psycholinguïstische, sociolinguïstische en pragmatische aspecten van het taalgebruik. Opvallend is dat VC de lezer en niet ook de spreker op het oog heeft.

taal'. Het lijkt de auteurs 'onmogelijk [...] om onderwijs te realiseren waarin de taalbeschouwing zowel geïntegreerd is in taalbeheersingsonderwijs als systematisch aangeleerd wordt' (o.c., 479). Nadat ze de praktische uitwerkingen in hun beoordeling betrokken hebben, concluderen ze: 'dat VC met zijn onderwijs goede praktische en intellectuele doelen nastreeft, maar dat de inhoud en de leeractiviteiten die hij daarbij kiest niet direct in functie staan van die doelen' (o.c., 483).

In 1983 komt VC met een nieuw boek: *Een nieuwe grammatica voor taalbeschouwing en taalbeheersing*.⁷ Enkele artikelen (VC 1976, 1979a en 1979b, 1981a en 1981b) bereiden dit boek voor. Het uitgangspunt is onveranderd. Grammatica staat in dienst van het verwezenlijken van een maatschappelijk doel: het zich eigen maken van de werkelijkheid (VC 1979b, 204).

Het boek heeft een tweeledig karakter: het is een theorie voor de praktijk in de vorm van een analytisch instrumentarium dat de taalgebruiker helpt taalproblemen van uiteenlopende aard op te lossen en het is een taaltheorie die de taalbeheersing dient, omdat ze leidt tot een onontbeerlijke taalbeschouwelijke houding bij de taalgebruiker. VC (1983, 216) sluit aan bij de traditionele grammatica 'ontdaan van haar versteende karakter'. Daarmee bedoelt hij dat zijn grammatica geen voorschriftkarakter heeft en dat de oefeningen verbonden zijn met de praktijk van het dagelijkse taalgebruik.

Deze grammatica onderscheidt zich van gangbare grammatica's door de doelstelling, de relatie met tekstinterpretatie, de manier waarop zinsontleding wordt ingeleid en de onderzoekende aanpak die in de methode wordt gedemonstreerd. Bij de zinsanalyse wordt gebruik gemaakt van wat de taalgebruiker weet van zijn taal.

Het boek heeft 5 delen. In deel 1 verbindt VC tekstbegrip met tekstontleden. De middelen en de doelen van de gebruikte, semantische, methode worden uitgelegd. Via kennis van de betekenis van werkwoorden bouwt hij de modelzin op (*iemand doet iets, iemand geeft iemand anders iets* en andere basisvormen van zinnen). De modelzin wordt uitgebreid door het stellen van topische vragen. Deze strategie leidt tot het herkennen van relaties binnen en tussen zinnen. Er is daardoor sprake van een gecombineerde zins- en tekstinterpretatie.⁸ Deel 2 gaat over de traditionele zinsontleding en woordbenoeming. Voorbeelden van zinsdeelanalyses monden uit in een nauwkeurig handelingsvoorschrift voor ontleden. In deel 3: *Taal en werkelijkheid* gaat het over de verbanden binnen een tekst, over woordsoorten en over de wijze waarop mensen in taal over de werkelijkheid spreken. Het verband tussen taal en werkelijkheid leidt tot de behandeling van een aantal belangrijke algemene cognitieve begrippen zoals *categoriseren*, *classificeren* en *definieren*. Deel 4 heet 'bezigging'. VC geeft daarin aan hoe de behandelde theorie in het voortgezet onderwijs gebruikt kan worden voor tekstinterpretatie en tekstbehandeling.

⁷ Dit boek heeft enkele herdrukken beleefd

⁸ VC (1981b) geeft een demonstratie van deze aanpak. De modelzin is ontleend aan de functionele grammatica (Dik 1981) en is een combinatie van het werkwoordschema (de basisvorm) en het basispatroon. Zie o.a. 6.2.1, 6.3.3.4 en 7.5.2

Hij geeft verder enkele voorbeelden van toepassingen van de didactiek en verantwoordt zijn onderwijsgrammatica. Het laatste deel bestaat uit bijlagen.

Maakt VC zijn doelstellingen waar?

De vraag of VC zijn doelstellingen in dit boek waar maakt, is niet gemakkelijk te beantwoorden. De overwegend redenerende stijl van het boek vraagt van studenten hun kennis en vaardigheden op te doen via de aanpak van gestuurd theoretisch onderzoek, waarbij de leermeester voordoet hoe de leerling moet handelen. Dat doet een sterk beroep op het vermogen van studenten met weinig concrete informatie (regels en oefeningen) veel te leren. De samenvattingen: 'Wat heb ik je willen leren?' 'Wat moet je nu weten?' en zelftoetsvragen aan het einde van elk hoofdstuk doen daar niets aan af. Dit boek beperkt taalbeschouwing tot (traditionele) grammatica zonder aandacht voor de invloeden die psycholinguïstische, sociolinguïstische en pragmatische factoren hebben op het taalgebruik. Dat het ideaal van de integratie tussen taalbeschouwing en taalbeheersing en de doelen van zo'n ideaal (VC 1975, 11, 40) aan de hand van dit boek worden bereikt, is daarom niet erg aannemelijk.

VC (1984a) geeft een verantwoording van dit boek. VC poneert dat enkele van de idealen uit *Taalbeschouwing* zijn verwerkelijk. Het boek is een onderwijsgrammatica, 'een taaltheorie die ten grondslag ligt aan het onderwijs in taalvaardigheid' (o.c., 190). De valentie van het werkwoord is het taalkundige uitgangspunt van een grammatica die aan de eisen van het taalvaardigheidsonderwijs voldoet (VC 1981b, 1984a, 190). Het boek stelt een leerling in staat vast te stellen wat er gezegd wordt en wat er verzwegen wordt. In het boek zijn naast de genoemde ideeën uit de functionele grammatica andere nieuwe opvattingen verwerkt: taaluitingen worden opgevat als taalhandelingen en er is veel aandacht voor argumentatie.

8.2.2 *Semantiek, pragmatiek en grammatica*

Aanzet tot een leerplan taalbeschouwing (VC, Clemens en Henneman 1984) is een nieuwe uitwerking van het programma voor taalbeschouwing uit 1975. Dit leerplan krijgt een wetenschappelijk en didactisch verantwoorde taalkundige uitwerking in *Theorie en praktijk van taalbeschouwing* (1987). Dit boek maakt de stelling concreet dat 'grammatica deel [is] van het onderwijs in taalvaardigheid' (o.c., 10).⁹

We kunnen in het boek dus het antwoord verwachten op de vraag welke kennis van taal en taalgebruik de leerling nodig heeft voor het ontwikkelen van zijn vaardigheden, in het bijzonder bij lezen en luisteren, en hoe deze kennis moet worden aangebracht (Aanzet, 7). Bij de semantische analyse van begrippen uit de sfeer van het taalbeheer-

⁹ Taalkundige kennis is hetzelfde als wat eerder taaltheorie werd genoemd. Op andere plaatsen wordt semantiek tot de grammatica gerekend. In weer andere publicaties maakt pragmatiek grammatica tot een taaltheorie.

singsonderwijs en -onderzoek is grammatica het middel. VC poneert dat zijn theorie voldoet aan wetenschappelijke criteria. Hij formuleert als hoofddoel: *Het bereiken van samenhang en inzicht door op theoretisch niveau over sommige onderwerpen een reeks begrippen in onderlinge afhankelijkheid te presenteren.*

In aanvulling op *Een nieuwe grammatica* (1983), waarin een theorie over taal werd geformuleerd, geeft dit boek een theorie over het taalgebruik. Beide delen vooronderstellen elkaar en zijn samen de omvattende taaltheorie die de auteur in 1975 voor ogen stond.

Het boek voldoet aan didactische eisen, doordat VC verantwoordt hoe hij studenten met het boek laat werken (o.c., 11), door voorbeelden en toepassingen te geven bij de stof en door een vragenlijst te presenteren bij argumentatie. Aan het einde van het boek staan bovendien enkele voorbeelduitwerkingen.

Naast het hoofddoel zijn er twee andere doelen: een ideëel en een praktisch doel.

Het ideële doel gaat uit van de vooronderstelling dat we de werkelijkheid alleen via taal kennen. Taalbeschouwing moet daarom betrekking hebben op de relatie tussen de mens en de werkelijkheid: op het herkennen en evalueren van zijn persoonlijke betrokkenheid bij de maatschappelijke functie en de doelgerichtheid van uitingen. Het praktische doel van taalbeschouwing is het bevorderen van lees- en luistervaardigheid. Doelgerichte voortgang van het leerproces vooronderstelt de beheersing van het instrument van taalbeschouwing: een geheel van vragen dat voortvloeit uit systematische, theoretische taalkennis. Deze kennis en vaardigheid gelden op twee niveaus: het niveau van de leraar en het niveau van de leerling.

Het instrument van taalbeschouwing heeft een vierledige theorie van taal en taalgebruik als achtergrond (o.c., 31):

- de materialistische en dialectische theorie over maatschappij en werkelijkheid;
- de taaltheorie (in dit boek) waarin taal en taalgebruik verklaard worden;
- een leertheorie (VC 1975, 11-14, 16);
- een theorie over taal beschouwen die verklaart wat taal beschouwen is en waarom en hoe mensen dat doen.

Deze theorie, bedoeld als praktijkkennis, wordt eveneens uitgewerkt in dit boek.

Nadat in deel 1 taalbeschouwing is verantwoord, volgt in deel 2 een uiteenzetting over de taalgebruiker als onderzoeker.¹⁰ De aanstaande leraar ontwikkelt door onderzoekend om te gaan met theorie een strategie die hij kan gebruiken als instrument voor

10 De stelling die VC in de hoofdstukken van dit deel wil verhelderen is: 'We spreken de taal van degene die naar ons luistert of van wie de macht heeft' (o.c., 37). Deze claim moet gezien worden tegen de achtergrond van de eerste van de zojuist genoemde deeltheorieën en geldt als uideg bij het ideële doel: het gaat er uiteindelijk om een taalgebruiker te trainen kritisch-dialectisch in discussie te gaan met anderen in de samenleving en zich te bevrijden uit zijn onderdrukte positie.

taalbeschouwing. Door het instrument toe te passen bij lezen en luisteren verwerft hij zijn eigen praktijktheorie over taalbeschouwing. Met het instrument kan hij het praktische en ideële doel voor zichzelf verwerkelijken, want daar gaat het uiteindelijk om.

De onderwerpen in het boek zijn geordend langs twee denklijnen. De ene lijn wordt samengevat in: taalgebruik = behandeling met taal van de werkelijkheid en in: taal en taalgebruik worden tegenover elkaar geplaatst (o.c., 328). De andere lijn heeft als centraal onderwerp de verbanden tussen woorden, zinnen en teksten. Redeneren en argumenteren sluiten hier direct bij aan (o.c., 333-334).

De benadering die in het boek wordt gepresenteerd, moet gezien worden als het grammaticale alternatief voor de in kringen van taalbeheersers gangbare indeling van verbanden tussen woorden, zinnen en tekstelementen. Dit alternatief sluit aan bij het zinsmodel: het kleinste verband correspondeert met een stand van zaken en wordt weergegeven door een werkwoord met zijn aanvulling(en): Jan zingt een lied. Een samengesteld verband ontstaat als een basiszin wordt aangevuld door een bepaling van tijd, plaats, oorzaak en dergelijke. Een structuur ontstaat als een enkelvoudig of samengesteld verband een relatie aangaat met een ander verband, uitgedrukt door een nevenschikkend of onderschikkend voegwoord. Hiermee is de grammatica ingebouwd in de pragma-semantiek (d.w.z. het taalgebruik benaderd vanuit de semantiek).

Het boek besluit met elementaire wetenschapsfilosofie en verbindt in termen van de deel-geheelrelatie argumentatie met methodologische aspecten van de theorie. Uitspraken die anticiperen op deze relatie zijn bijvoorbeeld: 'taalgebruik veronderstelt een geheel, te weten de taal waarvan gebruik gemaakt wordt. Deze taal vormt iemands theorie van de werkelijkheid' (o.c., 172). En over de relatie tussen taal en gebruik: 'taalgebruik is deel, taal geheel' (o.c., 177). Dergelijke uitspraken wijzen erop dat een fundamenteel onderscheid wordt gemaakt tussen een algemeen theoretisch kennisbestand (het leerboek) en een door de taalgebruiker (d.w.z. de aanstaande leraar (!)) opgebouwde theoretische kennis, die de gebruiksklare kennis en het analytische apparaat omvat met behulp waarvan de taalgebruiker zijn taalbeschouwingstaken uitvoert als onderdeel van (perceptieve) taalvaardigheidstaken.

*Maakt VC de praktische en ideële doelstelling van dit boek waar?*¹¹

Hoewel hij een praktische uitwerking geeft van enkele tekstanalyses (o.c., 295-314), heeft de lezer geen gebruikstheorie, geen handzaam instrumentarium voor het analyseren van teksten gekregen. *Voordoene* van de *onderzoekende werkwijze* is niet voldoende om de kennis van taal en taalgebruik op te doen die iemand nodig heeft voor het ontwikkelen van zijn vaardigheden en om tegelijk te weten hoe hij deze kennis aan anderen kan overdragen. Het *voordoen* is hoogstens nuttig als eerste stap in een goed opgebouwde procedure.

¹¹ Zie ook Lammers (1988).

De opbouw van de hoofdstukken voldoet niet aan de eisen van de leertheorie die eerder als achterliggende deeltheorie werd genoemd en het is vrijwel onmogelijk zonder hulp van de samenvatting (o.c., 317-334) een overzicht van de stof te krijgen. Het ideële doel verdrinkt daardoor in de overvloed van theoretische kennis.

De marxistische, maatschappijkritische doelstelling die in theoretische teksten van VC op de achtergrond steeds een rol speelt, vertroebelt ook nu de helderheid die taalkundige en in het bijzonder semantisch-pragmatische uiteenzettingen nodig hebben.

8.2.2.3 De bestrijding van misleiding

In *Totalitair taalgebruik* (1990), dat als ondertitel meekreeg: *Taalbeschouwing over fascisme, totalitarisme en discriminatie. Een tekstwetenschappelijke en taalkundige benadering*, werkt VC een stelling uit die in het vorige boek niet uit de verf is gekomen: 'We spreken de taal van degene die naar ons luistert of van wie de macht heeft' VC (1987, 37). De stelling maakt de ideologische achtergrond duidelijk van het doel en de uitwerking ervan in het boek.

Het specifieke soort taaluitingen waar het over gaat, heeft door zijn totalitaire karakter een discriminerende uitwerking. Dit taalgebruik heeft als functie mensen te manipuleren of te indoctrineren. Het speelt in op duistere vooronderstellingen en belemmert vrij en kritisch denken (o.c., 8). Totalitair taalgebruik komt vooral voor in fascistische lectuur en bedreigt belangrijke waarden zoals rationaliteit, respect voor anderen en vrijheid van denken.

Hoe kan men met hulp van VC de strijd aanbinden tegen fascistisch taalgebruik? De taalgebruiker die streeft naar een verandering van de maatschappelijke situatie,¹² krijgt een taalkundige theorie in dialectisch samenspel met een analytisch instrumentarium aangeboden waarmee hij bewust kan streven naar de gewenste verandering. Bij de behandeling van de semantische eigenschappen van totalitair taalgebruik gaat het vooral om de vorm waarin dit taalgebruik zich vertoont (o.c., 11). Denkbeelden uit de tekstwetenschap, semantiek en pragmatiek leveren het kader voor de taalbeschouwelijke tekstanalyse in dit boek.¹³

Het is niet gemakkelijk een duidelijk beeld te krijgen van de doelstellingen in dit boek, doordat aanleiding, doelen, object van onderzoek en vraagstellingen niet duidelijk ten opzichte van elkaar zijn afgebakend.

12 De implicatie van deze uitspraak is dat een maatschappij die moet veranderen op zijn minst fascistoïde trekken vertoont.

13 Semantiek en pragmatiek worden samengevat als taalkunde. VC (1988, 170) benoemt taalkunde als de kennis van de grammatische (syntactisch en semantisch) en pragmatische aspecten van taal en taalgebruik. Taalbeschouwing noemt hij bewust gebruik van deze kennis om tot begrip en waardering van de tekst te komen.

VC geeft aan dat hij

‘naar een verklaring gezocht [had] voor het verschijnsel, dat we geneigd zijn met beladen woorden de verschillen die er tussen mensen en groepen zijn, aan het oog te onttrekken’ (o.c., 8).

De vraag: ‘Wat gebeurt er als we bepaalde woorden wel of juist niet kiezen?’ is aanleiding voor het uitvoeren van een tekstanalytisch onderzoek.

Met het onderzoek naar totalitair taalgebruik beoogt VC

‘een taalkritiek die het volgende inhoudt: verheldering van taalvormen met betrekking tot de maatschappelijke situatie waarin ze gebruikt worden; een interpretatie van de maatschappelijke werkelijkheid met het doel bij te dragen aan een verandering daarvan’ (o.c., 24).

Een tweede doel is met een beroep op het marxistisch gedachtegoed totalitair denken te bestrijden (o.c., 15). Het belangrijkste doel is het ontwikkelen van een analytisch instrument voor het ontmaskeren van neo-fascistisch denken (o.c., 15). Het neo-fascisme lijkt een trend tot een verrechtsing van de samenleving en VC stelt zich aan de linkerkant van het maatschappelijk spectrum op, hetgeen past in zijn marxistisch-sociologische wereldbeeld.

Om deze doelen te bereiken, wil hij nagaan:

- welke kenmerken een totalitaire tekst heeft en welke uitdrukkingsvormen dienen om totalitair denken uit te drukken;
- wat zich afspeelt tussen een lezer en de tekst om een tekst te kunnen interpreteren als totalitair;
- welke werkelijkheid de schrijver voor ogen heeft gehad. ‘Wat zegt deze of gene beschrijving van de werkelijkheid over de mensen die haar zo beschrijven?’ (o.c., 11, 15).

Hoe gaat VC te werk? Hij zegt daarover:

‘Mijn methode vloeit voort uit taaltheoretische overwegingen, maar is afgestemd op het object van onderzoek (hoe gebruiken mensen de taal wanneer zij zich binnen een maatschappelijke situatie richten tot een publiek om hun zienswijze kenbaar te maken?) en het doel daarvan (hoe kan het antwoord op deze vraag een taalgebruiker helpen tot verandering van een situatie te komen?)’ (o.c., 14).

Het probleem is dus: wanneer maakt iemand zodanig gebruik van bepaalde semantische procédés (zoals naamgeving, etikettering, generalisatie) dat hij iets openbaart van

zichzelf (o.c., 9)? Anders gezegd: wanneer kan ik zeggen dat iemands taalgebruik totalitair is?¹⁴ De tekstanalytische methode die de oplossing moet geven, omvat een reeks semantische en pragmatische categorieën, die eerst in theorie besproken worden (deel I, de hoofdstukken 1 tot en met 6) en die in hoofdstuk 7 worden gebruikt voor het samenstellen van een analyseapparaat waarmee men teksten op hun totalitaire uitdrukkingsvormen kan beoordelen (in deel II). Kernbegrippen van de methode zijn *communicatief* en *strategisch handelen*, aan Habermas ontleende termen. *Communicatief handelen* is taal gebruiken zonder misleidende bedoeling en *strategisch handelen* is taal gebruiken met het doel anderen te misleiden of te intimideren.¹⁵

Welke kenmerken heeft totalitair taalgebruik? Totalitair taalgebruik staat in dienst van een ideologie die alle sectoren van het maatschappelijke, culturele en politieke leven wil beheersen (o.c., 114). Er is sprake van een manipulatieve manier van omgaan met informatie om het eigen doel te bereiken, er wordt op een selectieve wijze gebruik gemaakt van bronnen en ten slotte wordt het doel bereikt door te overreden in plaats van door te overtuigen (o.c., 116). Manipuleren en overreden berusten op het misbruik maken van verschillen in kennis en macht.

De volgende uitspraak is kenmerkend voor de manier waarop VC zijn analyse-instrument ziet functioneren.

'Maar laat ik aannemen dat de taalgebruiker als taalbeschouwer zijn onderzoek naar de algemene kenmerken van de tekst heeft gedaan. Hij heeft vastgesteld dat de tekst een wereld vooronderstelt die hij niet deelt, onwaarheid en halve waarheden bevat, overredend van aard is, en één en al vermoeden of geloof. In dat geval heeft hij zijn verhouding tot de tekst vastgelegd. Waar het vervolgens om gaat, is of hij deze verhouding nader kan bepalen in termen van meer specifieke talige kenmerken. Van deze bepaling hangt het af, of hij kan spreken van een totalitaire denk- en handelwijze die voor hem uit de tekst spreekt' (VC 1990, 117).¹⁶

Nadat de taalgebruiker op grond van de beoordeling van de algemene tekstkenmerken zijn houding tegenover de tekst heeft vastgesteld, analyseert hij de tekst in detail.

De taal- (de grammatische) en taalgebruiks- (de pragmatische) kenmerken waarop teksten beoordeeld moeten worden, zijn verdeeld over drie niveaus:

- 1 de gekozen woorden of het woordniveau (semantiek);
- 2 de uitspraken zelf of het zinsniveau (syntaxis en semantiek);

14 Er is hier sprake van een verkeerde *modus ponens*: als iemand op totalitaire wijze spreekt, blijkt dat uit zijn semantische strategie, dus als iemand een semantische strategie gebruikt, is hij totalitair. De door generalisering onjuiste vooronderstelling is: als iemand iets van zich zelf openbaart is dat totalitair.

15 Ook Lammers (1991) gebruikt deze begrippen, zie 3.4.2.1. De begrippen worden uitgelegd in Koningsveld en Mertens (1986).

16 In dit stuk wordt in elk geval duidelijk wat VC bedoelt met de verhouding van de lezer tot de tekst.

- 3 het niveau van de taalhandeling, communicatief, metacommunicatief of strategisch (pragmatiek) (1990, 118).

De drie taaltheoretische subdisciplines die in 1987 nog niet onder één noemer waren gebracht, zijn hiermee geïntegreerd.

In het toepassingsdeel (deel II) past VC de algemene en specifieke tekstkenmerken uit hoofdstuk 7 toe. Hij onderzoekt enkele teksten volgens zijn leeswijze en voorziet ze van commentaar: 'Zo heb ik dus gelezen' (o.c., 148). Zijn conclusie is dat de methode leidt tot de vaststelling of de tekst totalitair is of niet.

Bereikt Van Calcar zijn doelen?

De doelen zijn geformuleerd in marxistisch-sociologisch jargon en kunnen alleen beoordeeld worden tegen de achtergrond van de ideologische uitgangspunten. De zwaarte van het in stelling gebrachte semantische wapentuij valt te verklaren uit zijn grote afkeer van het (neo)fascisme. De doelstellingen lijken nogal overtrokken. Ik ben het eens met het oordeel van Sauer (1991, 79) dat 'wat VC met "totalitair" aanduidt [...] eerder te maken [heeft] met algemene schrijfwijzen die uit ideologische positiebepalingen en disputen voortkomen'.

De doelen moeten bereikt worden met behulp van een analyseapparaat. In hoofdstuk 7 ontbreekt een handzame checklist van beoordelingspunten en een systeem van vragen aan de hand waarvan een taalgebruiker een tekst te lijf kan. De demonstraties van tekstanalyses zijn louter persoonlijke exercities en lijken mij moeilijk overdraagbaar. Een lezer heeft geen houvast aan de geboden informatie. Het analyseren van implicaties en vooronderstellingen in teksten heeft een zo uitgebreid begrippenapparaat niet nodig.

In plaats van tekstinterpretatie spreekt VC van leeswijze: de manier waarop een taalgebruiker leest vanuit zijn kennis van het onderwerp en zijn maatschappijvisie (o.c., 14). Het gaat er om dat de lezer bij het lezen tot de constatering komt 'wanneer iemand dit schrijft, lees ik dat' (o.c., 15). Sauer (1991, 79) wijst erop dat de gangbare betekenis van leeswijze is: 'de lezer moet in staat gesteld worden leeswijzen te ontwikkelen die een ander ideologisch effect mogelijk maken'.

VC bereikt in dit boek zeker waar hij sinds 1975 naar streeft: een geïntegreerde (semantisch-pragmatische) taaltheorie die volledig in dienst staat van zijn ideologische doelstelling.

8.2.2.4 Totaal taalonderwijs: een toegepaste grammatica

In *Een toegepaste grammatica* (1994b) voert VC een pleidooi voor zijn grammatica die vanwege haar veelzijdigheid en veelomvattendheid het aangewezen instrument is voor alle vormen van taalvaardigheid. Enkele tussen 1991 en 1994 verschenen artikelen anticiperen op het boek, waaronder VC (1992). Zie ook 8.3.

In de artikelen en in het boek voert VC opnieuw argumenten aan voor de totaalbenadering van taalonderwijs Nederlands die hij vanaf 1975 propageert en die hij in het boek benadert.¹⁷ In totaalonderwijs is grammaticaonderwijs de basis voor alle vormen van taalvaardigheidsontwikkeling.

Het onderwijskundige argument van het gestuurde leerproces¹⁸ dat berust op een taalkundige vondst die hij ontleent aan A. Sturm (1986), en de nadruk die hij legt op het wetenschappelijke karakter van zijn onderwijsgrammatica, moeten docenten en studenten overtuigen van zijn gelijk.

In het eerste deel van het boek legt VC het fundament voor zijn onderwijskundige taaltheorie. Daarin laat hij zien hoe de basis voor het vak Nederlands gelegd kan worden door een gestuurde taalontwikkeling van de student of leerling. Daarna volgt de toepassing: uit voorbeelden blijkt op welke wijze de theorie als instrument voor taalbeschouwing door de taalgebruiker aangeleerd en gebruikt kan worden.

Taal als voorwerp van onderzoek

VC begint zijn betoog met onderscheid te maken tussen *theoretisch-wetenschappelijke grammatica's* zoals de *generatieve grammatica* en *praktische grammatica's* die zijn bedoeld voor het onderwijs. De praktische grammatica's vallen uiteen in *aangepaste* en *toegepaste onderwijsgrammatica's*. Aangepaste stellen bij de overdracht van kennis het vak centraal en sluiten niet aan bij de intuïties van de taalgebruiker. Van den Toorns *Nederlandse grammatica* (1981) is daar een voorbeeld van. De toegepaste grammatica stelt niet het vak maar de taalgebruiker en diens behoefte aan taalkennis centraal. Een *nieuwe grammatica voor taalbeschouwing en taalbeheersing* (1983 en later) is een toegepaste grammatica en uniek in zijn soort.

De toegepaste grammatica kan de taalbeschouwingsproblemen van de taalgebruiker oplossen, de aangepaste grammatica kan dat niet. De ideale taalgebruiker beschikt over een metagrammatica die grondslag is voor zijn praktische taalkennis en die hij verworven heeft in het onderwijs. Hij gaat semantisch en pragmatisch te werk en lost problemen op die aangepaste grammatica's niet goed aan kunnen. VC pretendeert dat zijn grammatica wetenschappelijk is, want zij heeft verklarende kracht, is geldig en adequaat.

Omdat het onderwijzen van de traditionele grammatica op de lerarenopleiding noodzakelijk is en een taalbeschouwelijke houding daarbij een absolute voorwaarde, is een toegepaste grammatica nodig. Onderwerpen uit de taalkunde, zoals varianten in taal en kindertaalverwerving zijn op een vanzelfsprekende manier binnen dit kader te behandelen. Een sterk argument voor de toegepaste grammatica ten slotte is dat zij

¹⁷ Zie voor een bespreking van dit boek Tol-Verkuyl (1996).

¹⁸ Hij werkt in VC (1995) dat argument explicieter uit dan in dit boek gebeurt.

zonder enig probleem verenigbaar is met een reeks van wetenschappelijke taaltheorieën.

Toepassing van de theorie: taal als middel

In deel twee van het boek gaat VC in op de toepassingsmogelijkheden van zijn grammatica. Door de wijze waarop de grammatica is georganiseerd, ontwikkelt het onderwijs in grammatica op een natuurlijke manier de taalvaardigheid. De methode van VC waarborgt de aansluiting van grammatica bij taalbeheersingsonderwijs.

In een aantal paragrafen beschrijft VC hoe de grammatica van dienst kan zijn bij lezen, samenvatten en het ontwikkelen van tekstbegrip. Hij laat zien dat de (grammaticale) basismethode vragen stellen kan worden uitgebreid naar de behandeling van de vaste structuren in de opbouw van een tekst.

VC werkt met de *modelmethode*, die inhoudt dat taalgebruikers modellen ter beschikking hebben, neutrale of basisschema's van situaties en gebeurens in de werkelijkheid, van werkwoordpatronen en van zinnen. Door vergelijking van de actuele uiting met de verschillende modellen verwerft de taalgebruiker het gewenste begrip. Deze methode dient als hulpmiddel bij het herkennen van verschillen tussen spreek- en schrijftaal en bij het oplossen van schrijf- en stijlproblemen en is ook toepasbaar op de gebieden woordenschatuitbreiding, het verwerven van (abstracte) begrippen, spelling, studievaardigheid en het onderwijzen van Nederlands aan anderstaligen.¹⁹ Bij elk onderdeel van de genoemde toepassingsgebieden krijgt de student aanwijzingen hoe hij de strategieën aan zijn latere leerlingen kan overdragen.

In paragraaf 2.5 (p. 92 e.v.) introduceert VC een nieuw beginsel naast het bestaande modelbegrip van de zinsvorm. In navolging van Sturm (1986) analyseert hij zinnen en alinea's vanuit de informatiestructuur van de zin en de tekst. Het uitgangspunt is dat in de neutrale of ongemarkeerde zinsvorm of in de neutraal opgebouwde alinea de kern rechts staat. Als van deze volgorde wordt afgeweken heeft dat een bepaalde informatiewaarde.

In het nawoord beschrijft VC het plan van handelen dat de student zich eigen moet maken om zijn taaltaken te kunnen aanpakken en de kennis waarover hij daarbij moet beschikken. Dit overzicht wordt gevolgd door een uitgewerkt voorbeeld van een zinsanalyse met de modelmethode.

Na de introductie van het principe *de kern staat rechts*, bevat de theorie van VC twee verschillende uitgangspunten voor zinsvorming:

19 Voor een toepassing van grammatica bij leren leren, zie ook VC (1996a) en voor grammatica bij onderwijs aan anderstaligen, VC en Lentz (1998 a en b).

Het eerste uitgangspunt is het bekende model dat zinspatronen terugvoert op het semantische relatiepatroon van het hoofdwerkwoord in een zin. In dit model is een taaluiting bovendien primair een taalhandeling.

Het tweede uitgangspunt is het patroon dat volgt uit de toepassing van het principe rechts regeert.

In een primair syntactisch patroon op generatieve basis (A. Sturm 1986) staat de kern rechts. In een concrete situatie of context brengt de spreker wijzigingen aan in de basisvolgorde. Deze pragmatische doorbreking van de neutrale volgorde heeft betekenis en maakt dat de zin past in het discussiedomein. Het principe is zichtbaar in het basispatroon van een werkwoord zonder buigingsvorm: de infinitief staat rechts in voorbeelden als: *een auto besturen, (aan) iemand iets geven*.

VC gebruikt de theorie van Sturm op verschillende niveaus. Hij introduceert het infinitiefmodel (*iemand slaan*) naast het bestaande zinsmodel en hij past het principe toe bij alinea- en tekstopbouw. Hij combineert het principe verder ook nog met de topic-focustheorie: wat bekend is en geen klemtoon draagt staat links en sluit aan bij wat vooraf gaat, nieuwe informatie staat rechts en heeft klemtoon. De informatiegeleding van de zin (of de alinea) wordt zo zichtbaar (o.c., 92).

Met deze aanpassing, geformuleerd in twee handzame regels (VC 1995):

- 1 de kern staat rechts
- 2 behalve wanneer er iets bijzonders aan de hand is,

lijkt VC een prachtig uniform middel gevonden te hebben om alle vormen van taalvaardigheid vanuit één en hetzelfde principe met zijn op theorie gebaseerde grammaticale analyseapparaat aan te pakken. De grote eenvoud die de theorie daarmee verwerft, lijkt een sterk argument ten gunste van het wetenschappelijke karakter van de theorie.

Beoordeling

VC zoekt in een groot aantal uiteenlopende bronnen en voorbeelden naar de bevestiging van zijn denkbeelden. Voorbeelden moeten de bijzondere waarde van zijn semantisch-pragmatische grammatica voor de taalgebruiker aantonen en argumenten moeten de wetenschappelijke kwaliteit van deze grammatica bewijzen: de verklarende kracht, de geldigheid en de adequaatheid van de theorie. De voorbeelden van semantische en pragmatische analyses die de kwaliteit moeten bewijzen, zijn inventief, inzichtelijk en vooral erg persoonlijk, maar het is zeer de vraag of aan incidenteel overtuigende analyses wel de algemene geldigheid kan worden toegekend, die VC eraan toekent. Daarmee wordt de kwaliteit van de argumentatie betwifelbaar en dat ondergraaft de stelling dat dit alternatief van de traditionele grammatica in vergelijking met de gangbare versies ervan wetenschappelijke kwaliteit bezit, doordat deze op het punt van verklarende kracht, geldigheid en adequaatheid winst oplevert.

De invloed van het principe *rechts regeert*, heeft onaangename gevolgen voor het grammaticamodel. Op p. 29 zegt VC dat in het (abstracte) model het onderwerp dat links staat ook het gespreksonderwerp genoemd wordt. VC verwacht hier de interne organisatie van de zin (er is een onderwerp) met de informatiestructuur van de zin *gegeven* de context of situatie. In een communicatieve situatie is een uiting drager van informatie en sluit zij aan bij wat bekend is of vooraf is gegaan. Het element waarmee een zinsvorm aansluit op het bekende of voorafgaande hoeft niet het grammatische onderwerp van de zinsvorm te zijn, zoals het geval was in het 'oude' zinsmodel dat bedoeld was om studenten te helpen de zinsdelen te vinden. Hier lopen de uiting als drager van een deel van de thematische informatie en de syntactische basiszin door elkaar.

Het concept *gespreksonderwerp* wordt in de theorie gekoppeld aan een syntactisch basispatroon, een primair model waarbij de kern *rechts* staat. De basiszin is hier een infinitiefcluster. De verwarring die op dit punt ontstaat is het gevolg van de contaminatie van begrippen uit de generatieve grammatica en de functionele (zins)grammatica.

De toepassing van *rechts regeert* op de alineabouw staat haaks op de gangbare gedachte dat de eerste zin van de alinea – als regel – de kerngedachte bevat. De topic-focus-theorie verantwoordt mede hoe de inhoud van zinnen samen de thematische structuur van de tekst vormgeven. Bezien vanuit het geheel bevat elke alinea een stap in de gedachteontwikkeling van de tekst, waarbij de centrale gedachte-eenheid (de kerngedachte) idealiter aan het begin van de alinea staat en in de alinea wordt geadstrueerd. Dit beeld van kern is strijdig met het idee van wat de kern is in het principe *rechts regeert*.

Hier wreekt zich dat VC gegevens uit verschillende theorieën met elkaar combineert om ze aan te passen aan zijn a priori ingenomen standpunt, zonder zich af te vragen of de gegevens wel combineerbaar zijn, dat wil zeggen of ze wel berusten op verenigbare uitgangspunten. Vooral het combineren van begrippen uit de generatieve en de functionele grammatica levert een hybridisch beeld van een grammatica op.

Langs vier lijnen van argumentatie probeert VC zijn taaltheorie te verdedigen. Allereerst is zijns inziens de theorie een verantwoorde basis voor het onderwijzen van traditionele grammatica in samenwerking met een taalbeschouwelijke attitude. In de tweede plaats integreert de taalbeschouwingsmethode die uit de theorie voortvloeit, integratie van vakonderdelen die op geen andere manier tot een samenhangend geheel van vaardigheden kunnen versmelten. Het unieke eenheidsprincipe *rechts regeert* maakt de theorie ook *didactisch* uniek. Ten vierde presenteert VC, vooral in (VC 1995), als een sterk argument dat zijn methode het leren leren bevordert doordat de techniek van het vragen stellen in feite probleemgestuurd leren is dat het probleemoplossend vermogen bij studenten en leerlingen bevordert. En daarmee dient de methode in hoge mate de belangen van leerlingen in de basisvorming en in de tweede fase.

Conclusie

In *Een toegepaste grammatica* heeft VC geprobeerd aan te tonen dat zijn metagrammatica de unieke taaltheorie is die leerlingen het instrument in handen geeft waarmee zij

woorden, woordgroepen, zinnen en teksten vanuit één centraal, op een syntactisch apriori berustend, principe te lijf kunnen. Hoewel op het eerste gezicht de doelen en de argumenten ten behoeve van de theorie van VC onweerlegbaar lijken, blijken redeneringen bij een diepgaander beschouwing niet bestand tegen kritiek, zoals o.a. uit de beoordeling blijkt (zie ook 8.4).

8.3 In discussie met vakgenoten

In een reeks artikelen geeft VC telkens weer nieuwe argumenten die de superioriteit van zijn grammaticale theorie (taalbeschouwing of taaltheorie) boven andere moeten aantonen. Het komt er steeds op neer dat de doelen, de uitgangspunten en het taalbeschouwingsprogramma van 1975 worden verdedigd. Het programma is geconcretiseerd, eerst in VC (1983 en 1987), later in VC (1994). In deze boeken levert hij naar eigen zeggen het bewijs dat taalbeschouwing (d.w.z. zijn taaltheorie) een noodzakelijk onderdeel is van alle vormen van taalvaardigheidsonderwijs.

De artikelen hebben over het algemeen een polemisch karakter waarin VC zich afzet tegen benaderingen van taalkunde of taalvaardigheid die afwijken van de zijne. Ik bespreek hier enkele van die polemische artikelen, te weten: discussies met taalbeheersers (8.3.1 en 8.3.2), een discussie met vertegenwoordigers van de commissie Braet (CVEN 1991) in 8.3.3 en een discussie met G. Kempen (8.3.4). Aan het eind van elke paragraaf geef ik mijn oordeel.

8.3.1 In de slag met taalbeheersers

Argumenteren

In *Grammatica geweten voor taalbeheersers* (1985, 534) wil VC taalbeheersers overtuigen van het gelijk van zijn stelling:²⁰

'Onderscheidingen uit het taalbeheersingsonderzoek en -onderwijs worden onterecht niet op basis van grammatische gegevens vastgesteld of beargumenteerd. Leerlingen/studenten krijgen gebrekkige middelen in handen en onderzoekers komen tot standpunten die grammatisch twijfelachtig zijn.'

Tegenover de vier algemene kenmerken voor verbanden bij redeneren van Drop en De Vries: overeenkomst en verschil, opeenvolging of gelijktijdigheid, ruimte en identiteit, plaatst VC een indeling van drie hiërarchische verbanden op grammaticale basis.²¹ Deze verban-

20 In VC (1987, 10) wordt op de stelling geanticipeerd

21 Zie ook VC (1987, 173)

den zijn: het zinsmodel, het samengestelde verband en het structurele verband, dat ontstaat als er twee verbanden verbonden worden: er ontstaat een redenering. Daarbij wordt 'iets in de werkelijkheid [voorgesteld] in afhankelijkheid van iets anders' (o.c., 536). Taalbeheersers baseren hun begrippen *redenering* en *argumentatie* op logica, maar VC beschouwt het als grammatische begrippen, omdat het gebruik van voegwoorden grammatisch is.

Verder betoogt VC dat het onderscheid dat Van Eemeren en anderen maken tussen argumentatie en redengeving niet juist is. Deze auteurs missen de essentie van argumentatie (o.c., 540). In de opvatting van VC verantwoordt een spreker zijn gedrag met argumentatie en daarbij maakt hij gebruik van een redenering, gebaseerd op oorzaakelijkheid, vergelijking, klasselidmaatschap of autoriteit. In het laatste geval spelen gevoelens, waarden, normen, overmacht, geweld en gezag een rol en VC kan dat met grammatische middelen beargumenteren. Het werk van taalbeheersers dient daarom aangevuld te worden met grammatische analyses. VC geeft daar een aanvullende reeks argumenten voor, ontleend aan de bespreking van het model van Toulmin.

Heeft VC zijn stelling afdoende verdedigd? Het probleem met het betoog van VC is, dat hij een ander kader hanteert en vanuit andere vooronderstellingen redeneert dan de taalbeheersers. Daardoor is het twijfelachtig of zijn betoog voor taalbeheersers de overtuigingskracht heeft, die het voor hemzelf heeft.

Het grammaticaal schandaal

Het betoog in VC (1988b) dient om de stelling te verdedigen dat taalbeschouwing geen bestaansrecht heeft zonder grammatica. Hij voert er praktische en theoretische overwegingen voor aan:

- grammatica zal nooit uit het onderwijs verdwijnen en taalbeschouwing zonder grammatica is niet meer dan reflectie;
- om taal te beschouwen heeft men systematische kennis van de taal nodig, een theorie over taal, een grammatica. Taalbeschouwing behoort geïntegreerd te zijn in een leerplan ten behoeve van het taalvaardigheidsonderwijs. 'Zolang een integratie in bijvoorbeeld lees- en schrijfonderwijs ontbreekt, zal taalbeschouwing niet echt doordringen' (o.c., 55).

Zo'n taaltheorie moet berusten op de volgende uitgangspunten:

- een taal moet vanuit zijn instrumentele karakter beschreven worden;
- een grammatica moet geschreven worden vanuit de taalgebruiker en moet gericht zijn op het onderwijs;
- er behoort een taalkundige theorie te zijn die past bij de gangbare taalbeheersingstheorie.

Doordat taalkundigen en taalbeheersers niet samenwerken, blijft de traditionele aanpak van grammatica ontleden zonder toepassing. VC heeft de vraag: *wel of geen grammatica en welke dan in 1975 opgelost door grammatica te verbinden met taalbeschouwing*. Zijn taaltheorie voldoet daarom aan de genoemde uitgangspunten.

Een nieuw argument voor de theorie van VC ontleent hij aan inzichten over het gebruik van strategieën bij informatieverwerking. De taalgebruiker gebruikt daarbij zijn kennis van situaties en gebeurens die zijn georganiseerd in frames (scripts, scenario's). De theorie van VC past bij deze benadering die ervan uitgaat dat een taalgebruiker bij lezen of schrijven in zijn hoofd lege plaatsen in zulke schema's invult. Dit inzicht laat zien dat in het taalbeheersingsonderwijs grammatica nodig is en de huidige grammatica's zijn niet aan die behoefte aangepast. Voor VC is 'het schandaal van grammatica' dat hij vele artikelen heeft geschreven over de aansluiting van zijn grammatica op recente ontwikkelingen in de taalbeheersing, maar dat hij nauwelijks reacties krijgt (o.c., 57).

8.3.2 Van Calcar versus Schuurs

In enkele publicaties betoogt Schuurs (o.a. 1987, 1988) dat in dienst van communicatief stelonderwijs zinscombinatieonderwijs een effectievere aanpak is van zinsbouwproblemen dan traditioneel grammaticaonderwijs. Zinscombinatieonderwijs is gericht op het vergroten van de vaardigheid complexere zinnen te maken op basis van zinsmodellen.²² VC (1989a, 1989b) reageert op deze artikelen, waarop een tegenreactie volgt (Schuurs 1989 en Schuurs en Verhoeven 1989b).

In de eerste reactie plaatst VC zijn ontleedsysteem, nu zinsordening geheten en neergelegd in VC (1983), tegenover het zinscombinatiemodel dat Schuurs bespreekt.²³ In beide benaderingen gaat het erom dat de leerling met behulp van zinspatronen zinnen leert overzien.

VC ziet in zijn benadering grote voordelen boven het model van Schuurs. Deze voordelen, argumenten voor zijn aanpak, zijn:

- behalve schrijfonderwijs wordt tegelijk tekstbegrip gediend;
- er is een theoretische basis;
- door het vraag-karakter van de aanpak wordt ook ingespeeld op leesstrategieën;
- de aanpak van VC leert stijlfouten ook te herstellen, niet alleen hoe ze voorkomen worden;

²² Zie ook 5.2.4.

²³ VC (1989b) bepleit opnieuw zijn methode, maar nu als instrument voor schrijven. Aan het eind van het artikel toetst hij de grammatica van zinsordening door haar te plaatsen naast de training in zinsbouwcombinering van Schuurs en Verhoeven (1989a). De conclusie van VC: de leerlingen hebben een theorie over taal (een grammatica) nodig om beargumenteerd fouten tegen het Nederlands aan te wijzen en te verbeteren (VC 1989b, 394). De zinscombinatiemethode blijft hier in gebreke: zij is geen grammatica.

- in de aanpak van Schuurs mankeert 'doelgerichtheid'. Door uit te gaan van een neutrale basisvolgorde kan VC het informatieve karakter van veranderingen bespreekbaar maken.²⁴

VC herhaalt dat de traditionele aanpak van het ontleden ten onrechte nog steeds op lerarenopleidingen wordt gepraktiseerd en dus op de scholen. De benadering van Schuurs houdt mede de traditie in stand. Nog steeds worden alternatieven (waaronder het zijne) niet tegen elkaar afgewogen.

In zijn reactie op VC formuleert Schuurs (1989) nog eens zijn doel met het artikel: hij wil meer bekendheid geven aan Amerikaanse cursussen die gebaseerd zijn op het zinscombinatieprincipe, een principe dat hem nuttig lijkt voor de brugklas, omdat het leerlingen laat zien hoe zij informatie kunnen afstemmen op behoeften van lezers. Het impliciete verwijt van VC dat zijn aanpak door Schuurs is genegeerd, weerlegt deze met een verwijzing naar zijn doelstelling. Vervolgens bespreekt hij de vijf argumenten van VC en concludeert dat de aanpak van *Een nieuwe grammatica* (1983) hem volstrekt onbruikbaar lijkt. Schuurs wijst erop dat de methode van VC niet gebaseerd is op experimenteel onderzoek en dat 'vrijblijvende, intuïtieve afwegingen van alternatieven op hun bruikbaarheid in het onderwijs' weinigzeggend zijn (o.c., 143).

Beoordeling van de discussie met taalbeheersers

Heeft VC in zijn artikelen aangetoond dat zijn taaltheorie (VC 1983 en 1987) een noodzakelijk onderdeel is van gangbare methodes voor taalvaardigheidsonderwijs?

De drie argumenten die hij aanvoert betreffen een afweging van het grammatische tegenover het logische kader voor de behandeling van argumenteren, de consequenties van de impliciete grammatica in recent taalbeheersingsonderwijs en de afweging van het belang van VC (1983) tegenover zinscombinatieonderwijs voor het onderwijs in schrijven.

VC toont met het eerste argument niet aan dat zijn aanpak beter is, wel dat hij vanuit een ander kader en andere vooronderstellingen tot een andere invulling van begrippen komt. Binnen het taalkundig wereldbeeld van VC is zijn theorie over het redeneren en argumenteren interessant, maar dat laat een alternatieve benadering onaangetast.

Het tweede argument is een herhaling van VC's stelling dat zijn grammatica als onderdeel van taalbeschouwing een goed alternatief is voor traditionele grammatica, want zijn benadering kan de twee problemen ondervangen waarmee het taalbeheersingsonderwijs zit: traditionele grammatica sluit niet aan bij wat de taalgebruiker van zijn taal weet en wordt als impliciete en fragmentarische kennis aangeboden. Hoewel deze argumenten op zichzelf juist zijn, heeft VC daarmee niet aangetoond dat het per se zijn taaltheorie is, waar taalbeheersers behoefte aan hebben.

24 VC (1989a, 136) noemt hier het doel van de uiting en het zinsperspectief.

Ten slotte levert de discussie met Schuurs (en Verhoeven) op dat de theorie van VC op een aantal punten overeenkomt met de benadering van Schuurs, maar dat zijn doelstelling (in het bijzonder die van VC 1983) in de eerste plaats gericht is op het aanleren van de grammatica en niet zozeer op het bevorderen van begrijpelijk en aantrekkelijk schrijven.

Deze argumenten leveren dus niet een volmondige erkenning op van het belang van VC's taaltheorie voor taalvaardigheidsonderwijs. De aanpak van VC kan wel een steentje bijdragen aan taalvaardigheid van leerlingen, maar is zeker niet de exclusieve weg.

8.3.3 Grammatica en taalbeschouwing versus taalkunde?

Grammatica wordt taalbeschouwing

In een late reactie op het negatieve oordeel over zijn grammaticaonderwijs in de Leidse *Moedertaaldidactiek* (1986, 459), herhaalt VC (1991a) zijn stelling dat grammatica stel- en leesvaardigheid bevordert. Grammatica moet dan tot taalbeschouwing worden. In zijn meest ontwikkelde vorm kan taalbeschouwing een vorm van taalbeheersingsonderwijs zijn. Argumenten om van grammatica tot taalbeschouwing te komen zijn onder andere:

- beschouwen van taal neemt de vorm aan van een grammatisch betoog en grammatica als theorie over taal kan daarbij van nut zijn;
- taalbeschouwing is reflectie op het gebruik van taal. Beschouwen van taal heeft, zodra dit onderwezen wordt, behoefte aan regels. Grammatica levert de regels voor taalbeschouwing.

Een grammatica die taalbeschuwend is, is een onderwijsgrammatica. Taalbeschouwing is de professionele vorm van metacommunicatie, waarin de taalgebruiker met een beroep op taalregels, rekenschap aflegt in uitspraken over taal en taalgebruik. Taalbeschouwing omvat de bevordering van lees- en schrijfvaardigheid, spreek- en luistervaardigheid. VC pleit hier opnieuw voor het bewuste, systematische gebruik van grammatica op alle gebieden van de taalbeheersing,²⁵ omdat zijn grammaticamodel de vraagssystematiek levert die een voorwaarde is voor alle onderdelen van taalbeheersing. In dit artikel ligt het accent op lezen en schrijven. De leerling die zijn kennis van taal uitbreidt volgens het model van VC vergroot zo zijn schrijf- en leesvaardigheid. Hij is bezig met taalbeschouwing, die zijn uitgangspunt vindt in grammatica (semantiek en syntaxis).

Vanuit de praktische gerichtheid op schrijven en lezen kan taalbeschouwing uitgebouwd worden tot een ideële, kritische taalbeschouwing. Dat is het geval wanneer men

²⁵ Het programma dat hier geschetst wordt, is identiek aan dat van VC (1992) en VC (1994b).

zich afvraagt: Van wie komt de tekst, welk belang dient ze, in welke bewoordingen is ze gesteld, zijn het ook mijn woorden, welke visie op de werkelijkheid spreekt uit het woordgebruik, wat zegt de tekst niet?

‘Deze ideële vorm van taalbeschouwing is dan gegrond op een stevige materiële basis, namelijk (systematische) kennis van de taal’ (o.c., 83). Het ideaal is dus taalbeschouwingsonderwijs in dienst van praktische en ideële doelen. ‘Deze vorm van grammatica wordt uitgebouwd tot zij ook de pragmatiek omvat’ (o.c., 83). Deze reactie op het oordeel in de Leidse *Moedertaaldidactiek* is dus niets anders dan een herhaling van een bekend standpunt. De kritiek is daarmee niet weerlegd.

Uit de grammatica van VC vloeit het stellen van topische vragen voort, maar is het niet waar dat het leren stellen van vragen de noodzaak van deze grammatica aantoonst. Het vragen stellen is een oude retorische strategie voor de stofvinding en de organisatie van de stof (Lausberg 1971, 24-25) en verder is het vragen stellen een algemene onderwijskundige techniek die op specifieke gebieden kan worden toegepast. Bovendien, als er in verschillende fasen vragencycli gesteld moeten worden, vloeien de verdere vragen niet meer voort uit het model van de grammatica, maar eerder uit de betekenis van het onderwerp (het thema) en uit de relaties die het centrale thema aangaat in de uitwerking, voorzover de leerling die ziet of vermoedt vanuit zijn interesse of doel.²⁶ Je kunt zeggen: VC rechtvaardigt zijn grammatica door er nuttige toepassingen voor te zoeken. De conclusie is dat de modelgrammatica voor VC een a priori gegeven is. Daar steekt geen kwaad in, maar zijn grammatica kan niet exclusief beschouwd worden als de universele kern van taalvaardigheid. Dat leidt tot verenging van het vak Nederlands.

Taalbeschouwing is geen taalkunde

VC was een van de van de opstellers van het *Preadvies taalkunde* voor het CVEN-rapport (1991). In dat preadvies pleiten taalkundigen voor de invoering van taalkunde in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs, met het argument dat leerlingen enig inzicht dienen te verwerven in de eigenschappen van taal als communicatiemiddel, in het taalstelsel en in het taalgebruik (CVEN, 32-36). *Taalbeschouwing* acht men een ongeschikte term voor dit vakonderdeel. Hulshof (1991, 233) bevestigt dit standpunt. Bennis (1991) beargumenteert het belang van taalkunde in de bovenbouw en van de term taalkunde in plaats van taalbeschouwing. In een reactie op de artikelen over taalkunde in LT 461 verantwoordt VC (1991b) waarom hij als enige pleitte voor het behoud van de term taalbeschouwing.

Taalbeschouwing als gereflecteerde vorm van metacommunicatie is (voor hem) een activiteit die vooraf gaat aan taalkunde. Taalkunde is de wetenschappelijke vorm van taalbeschouwing. Taalkunde verschaft de taalgebruiker kennis van taal en taalgebruik. Deze kennis moet hij leren integreren, toepassen en deel doen uitmaken van zijn taal-

²⁶ Schuurs (1989, 139) wijst hier ook op.

beschouwing. Taalbeschouwing maakt deel uit van het taalgebruik en taalkunde is een wetenschap. Daarom kan de term *taalbeschouwing* voor het onderwijs niet gemist worden en kan die goed worden afgegrensd van taalkunde door gebruik te maken van de indeling van Nieuwenhuijsen (1991) die de *instrumentele visie* op taal onderscheidt van de *objectvisie*. Taalbeschouwing als strategische reflectie inclusief redekundige ontleding correspondeert met de eerste visie en taalkunde inclusief taalculturele vorming en modern-taalkundige reflectie op het taalsysteem met de tweede (zie ook 3.3.1.2).

VC meent dat de argumenten die hij heeft aangevoerd voor taalbeschouwing in relatie tot taalvaardigheid, voldoende rechtvaardiging zijn voor het behoud van taalbeschouwing als zelfstandig vakonderdeel.

Ten slotte geeft VC toe dat hij taalkunde en taalbeschouwing niet altijd even duidelijk ten opzichte van elkaar heeft afgebakend. In VC (1975) ging het erom een onderscheid aan te brengen tussen zijn *grammatica* en *traditionele grammatica*. Hij besluit:

'Gemeenschappelijk aan al mijn formuleringen is steeds gebleven dat taalkunde de wetenschappelijke basis is van taalbeschouwing en taalbeschouwing het instrument van de taalgebruiker' (o.c., 370).

Beoordeling

De weergave van dit artikel van VC brengt enkele misverstanden aan het licht. De CVEN (1991) en Bennis (1991) pleiten voor aandacht voor taalkunde als vakinhoudelijke discipline in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Vanuit de universitair-taalkundige optiek is dit pleidooi voor de hand liggend (zie 2.3.1). VC heeft het over heel iets anders. Hij ontwikkelt zijn denkbeelden vanuit de behoeften van de lerarenopleiding en het voortgezet onderwijs aan toepasbare kennis van taal en taalgebruik bij taalvaardigheid.²⁷ Taalkunde is in enkele publicaties (VC 1987, 1990) synoniem met *taaltheorie* (VC 1975, 1983) en *taaltheorie* is of *grammatica* of *grammatica aangevuld met semantiek en pragmatiek*. Taalkunde blijft dus voor VC *primaire grammatica*. Wat de verwarring op dit punt compleet maakt, is dat de invulling van het begrip *theorie*, evenals de interpretatie van *wetenschappelijk*, bij VC moet worden gezien in de historisch-materialistische betekenis.²⁸ Ten slotte: taalkunde en taalbeschouwing krijgen zowel een inhoudelijk-theoretische als een instrumenteel-praktische omschrijving. Dat kan eveneens worden verklaard vanuit het genoemde kader waarin de werkelijkheid voor de mens slechts bestaat in taal (VC 1975, 44). Dit is de sterkst mogelijke interpretatie van de Sapir-Whorfhypothese (taal bepaalt het denken en het wereldbeeld van een volk). De instrumentele visie op taal sluit aan bij de opvatting dat taal wordt gezien als hanteerbare materie. Wie andere uit-

27 Ik verwijs daarvoor naar VC&Hülsenbeck (1974), VC (1975), VC en VC (1975), VC (1981b) en VC e.a. (1984).

28 In dit kader hebben theoretische uitspraken altijd een wetenschappelijk karakter, want ze zijn altijd juist (K. van het Reve 1969, 56).

gangspunten hanteert, kan met dit begrippenapparaat geen kant uit. Het gevolg is dat partijen langs elkaar heen praten.

Hulshof en Hendrix (1993) reageren op (VC 1991b). Uit de vergelijking van beide artikelen blijkt duidelijk dat partijen het over verschillende invullingen van taalkunde en taalbeschouwing hebben. Hulshof en Hendrix proberen 'de verwarde discussie' te verhelderen door sterke beperkingen aan te brengen. Zij onderscheiden taalvaardigheid en taalkunde of taalculturele vorming (o.c., 208) en brengen taalbeschouwing bij taalvaardigheid onder als het gebruik van de middelen die een bijdrage leveren aan taalvaardigheid.

8.3.4 Tegen Kempen

In Kempen (1993a) en Diesveld en Kempen (1993) introduceren de auteurs twee computerprogramma's voor oefening in traditionele woordbenoeming en zinsontleding. Ze wijzen erop dat computerondersteuning één van de middelen is om grammaticaonderwijs didactisch in een nieuw jasje te steken. Dit 'nieuwe jasje' sluit aan bij grammatica als een geïsoleerd formalistisch vakonderdeel Nederlands, zoals bijvoorbeeld op gymasia wordt onderwezen ten behoeve van het oudetalenonderwijs. In de methode wordt de techniek van de incrementele zinssegmentering toegepast op losse zinnen.²⁹ De programma's maken van zulke oefeningen een interactief grammaticaspel. Leerlingen krijgen op een vanzelfsprekende manier op abstract niveau inzicht in de relaties tussen zinnen, woordgroepen en woordsoorten. VC (1994a) reageert op deze publicaties. De nadruk op de formele aspecten van woorden, woordgroepen en zinnen, het feit dat de oefeningen geen rekening houden met semantische, contextuele en situationele aspecten van het taalgebruik, doen hem tot de conclusie komen dat men zijn werk van bijna vijftig jaar negeert. De auteurs menen het grammaticaonderwijs te vernieuwen, maar gaan geen discussie aan over zijn eerder gedane voorstellen tot vernieuwing van het grammaticaonderwijs 'naar vorm en inhoud'. Kempen (1993b) gaat in zijn reactie in op de argumenten van VC en concludeert dat een evaluatie van benaderingen een degelijke empirische basis nodig hebben en die ontbreekt tot nu toe.

Beoordeling

Net als in de discussie met Schuurs en met Hulshof en Hendrix verdedigt VC ook nu zijn benadering tegenover die van anderen. De teneur is steeds dat men ten onrechte voorbij gaat aan zijn grammatica- of taalkundemethode die de basis is voor alle soorten van taalvaardigheid. Net als in de voorgaande discussies gaat het echter om benaderingen met verschillende uitgangspunten, doelstellingen en zelfs doelgroepen. Voor leerlin-

29 De incrementele techniek houdt in: ontleden van links naar rechts en bij het linker element te beginnen, ook van beneden naar boven. De zinsproductie gaat pas verder, nadat het eerste zinselement volledig is vormgegeven. Zo wordt zinsdeel na zinsdeel geproduceerd. Zie p. 324, noot 47.

gen met een hoog abstractieniveau acht ik het werken met de programma's van Kempen e.a. zowel nuttig als interessant.

8.4 Een tussenstand

De theorievorming heeft bij VC altijd betrekking op praktijkkennis en deze praktijkkennis is uiteengezet in zijn *grammatica* (VC 1983), in VC (1987) en in VC (1994). In deze boeken en in een reeks artikelen geeft VC steeds opnieuw zijn doelstellingen voor het taalonderwijs dat hem voor ogen staat. Deze doelen zijn verbonden met termen als *grammatica*, *taalbeschouwing*, *theorie* e.a., termen die nogal eens wisselen van interpretatie.

Ik geef eerst een overzicht van de doelen en de interpretatie van begrippen uit de besproken literatuur (8.4.1 en 8.4.2) en daarna een beoordeling (8.4.3).

8.4.1 Doelstellingen

In het werk van VC treffen we twee hoofdgroepen doelstellingen aan, ideële en praktijkgerichte doelen. De tweede groep heeft betrekking op grammaticale en semantische kennis en op aanwijzingen voor het gebruik van *grammatica* en semantiek bij taalvaardigheid. Tot de ideële doelen behoren:

- de bevrijding van de mens uit onderdrukking en het ontwikkelen van weerbaarheid bij leerlingen (VC 1975). Varianten hiervan zijn:
- het kind moet weerbaar worden gemaakt tegen manipulatie en bedrog (VC 1975, 40);
- 'een interpretatie [geven] van de maatschappelijke werkelijkheid met het doel bij te dragen aan een verandering daarvan' (VC 1990, 24).

Daarbij hoort een instrumenteel doel:

- het ontwikkelen van een analytisch instrument voor het ontmaskeren van neo-fascistisch denken (VC 1990, 15).

Verder spreken ideële doelen van:

- inzicht in de maatschappij en in de persoonlijke betrokkenheid daarbij;
- het zich eigen maken van de werkelijkheid.

Tot de groep praktijkgerichte doelen behoren:

Een taaltheoretisch doel:

- het bereiken van samenhang en inzicht door op theoretisch niveau over sommige onderwerpen een reeks begrippen in onderlinge afhankelijkheid te presenteren (VC 1987, 10).

We vinden daarnaast doelstellingen die gericht zijn op het aanleren van grammatica en semantische begrippen:

- het zich eigen maken van de traditionele begrippen uit de spraakkunst;
- het zelfstandig leren oplossen van grammaticale problemen;
- het verwerven van algemeen gangbare theoretische begrippen die in de wetenschap en in het leven van alledag nuttig zijn. Het gaat om het leren kennen en hanteren van begrippen als *generalisatie*, *classificatie*, *relatie*, *doel*, *reden*, *grond*, *abstract* en *concreet*, enzovoort (VC 1974, 3-4).

Er zijn doelen, gericht op taalvaardigheid, zoals:

- het praktische doel van taalbeschouwing is het bevorderen van lees- en luistervaardigheid (VC 1987, 30). Dit doel vooronderstelt de beheersing van het instrument van taalbeschouwing: een geheel van vragen dat voortvloeit uit systematische, theoretische taalkennis.

Als middelen om deze doelen te bereiken worden genoemd: het aanleren van een praktische taaltheorie (VC 1975), grammatica (VC 1974, 1983), taalbeschouwing die voortvloeit uit systematische, theoretische taalkennis (VC 1987), het ontwikkelen van een analytisch instrument voor het ontmaskeren van neo-fascistisch denken (VC 1990) en het houden van een taaltheoretisch betoog (VC 1991a, 1994b).

Traditionele grammatica, opgevat als praktijkkennis komt in samenhang met taalbeschouwing als instrumentele techniek steeds weer naar voren als kerndoel van scholing in taalvaardigheid. Aanvankelijk is dat lezen, later vallen daaronder ook luisteren en schrijven. De doelstellingen kunnen niet los worden gezien van de interpretatie die VC geeft aan begrippen als *grammatica*, *taaltheorie*, *taalbeschouwing*, *taalkunde* en andere.

8.4.2 Begrippen

In VC (1975) komen we de volgende interpretaties van begrippen tegen.

Er is sprake van een praktische grammatica die spelling, stijl, tekstinterpretatie, taalvaardigheid integreert en een filosofische grammatica, een kader voor spreken over taal, die bewustwording en denkscholing bevordert. Deze tweeledige grammatica heet

taalbeschouwing of taaltheorie die zich bezighoudt met wie wat zegt tegen wie, waar, wanneer, hoe, waarom enzovoort (VC 1975, 50). Een dergelijke grammatica leidt tot taalbeschouwing als praktijk.

Daarnaast is taalbeschouwing praktische kennis, bijvoorbeeld de kennis die iemand moet hebben bij schrijven (VC 1975, 42 e.v.). In VC&Hülßenbeck (1974) wordt een taalbeschouwelijke houding bereikt via onderwijs in taalbeschouwing, opgevat als taaltheorie. Deze theorie omvat de bekende onderdelen van het taalsysteem met nadruk op semantiek. Taalgebruik is (pragmatisch) handelen in taal. Taalbeschouwing blijkt toch vooral grammatica (zinsanalyse) te zijn met een semantische invalshoek (het zinsmodel), aangevuld met enige begripsvorming (VC 1979b). VC (1983) is een onderwijsgrammatica, 'een taaltheorie die ten grondslag ligt aan het onderwijs in taalvaardigheid' (VC 1984a, 190). Taalbeschouwingslessen dienen om leerlingen de kennis van de wereld en van taal en taalgebruik te onderwijzen, die zij nodig hebben om teksten te kunnen begrijpen. Met deze stof bedoelt Henneman en VC (1987) de inhoud van VC (1987).

Taalkunde is kennis van de grammatische (semantische en syntactische) en pragmatische aspecten van taal en taalgebruik. Het gaat bij taalkunde vooral om kennis van de wereld en kennis van begrippen als normen en waarden, vergelijkingen, oorzakelijkheid, tijd en ruimte. Taalbeschouwing is bewust gebruik van deze kennis om tot begrip en waardering van de tekst te komen, en dit begrip en deze waardering te verantwoorden (VC 1988a, 170).

In VC (1987) is er sprake van een instrument van taalbeschouwing waar taalbeheersingstaken mee kunnen worden uitgevoerd: een geheel van vragen dat voortvloeit uit systematische, theoretische taalkennis (o.c., 30). De aanstaande leraar gaat onderzoekend te werk bij het bestuderen van theoretische kennis en ontwikkelt zijn instrument voor taalbeschouwing, dat hij toepast bij lezen en luisteren. Deze werkwijze of strategie leidt tot een praktische theorie of praktijkkennis voor taalbeschouwing. De instrumentele taaltheorie, geschreven vanuit de taalgebruiker en gericht op het onderwijs (VC 1988b, 56) is al in VC (1975) geïntroduceerd.

VC (1988b, 54) formuleert argumenten voor de stelling dat grammatica een onvervreemdbaar onderdeel van taalbeschouwing is en dat taalbeschouwing geïntegreerd behoort te zijn in een leerplan voor het taalvaardigheidsonderwijs. Grammatica zal nooit uit het onderwijs verdwijnen en taalbeschouwing zonder grammatica is niet meer dan reflectie (VC 1988b, 54), systematische kennis van taal, een theorie over taal of een grammatica is nodig om taal te beschouwen. Het gebruik van strategieën bij informatieverwerking vormt een nieuw argument voor zijn grammatica: de frames of scripts waarin de kennis van de taalgebruiker georganiseerd is en die hij bij lezen of luisteren invult, komen overeen met het model van VC.

In VC (1990) is de taalkundige theorie gebaseerd op tekstwetenschap, semantiek en pragmatiek. Met het theoretisch gefundeerde analytische instrumentarium kan de lezer in gesprek gaan met de tekst; hij ontmantelt tegelijkertijd de semantische strategieën

die een (fascistische) auteur toepast. De lezer gebruikt het instrumentarium om verandering van de maatschappelijke situatie te bereiken. Het instrumentarium levert de middelen om teksten te beoordelen op taal-(grammatische) en taalgebruiks-(pragmatische) kenmerken, verdeeld over drie niveaus: het woordniveau (semantiek), het zinsniveau (syntaxis en semantiek) en het niveau van de taalhandeling, communicatief, metacommunicatief of strategisch (pragmatiek) (VC 1990, 118).

Er vindt hier dus integratie plaats van alledrie taaltheoretische subdisciplines die in VC (1987) nog niet onder één noemer gebracht waren.

VC (1991-1992) verdedigt opnieuw de stelling dat grammatica stel- en leesvaardigheid bevordert. Grammatica moet dan tot taalbeschouwing worden. In zijn meest ontwikkelde vorm kan taalbeschouwing een vorm van taalbeheersingsonderwijs zijn door het toepassen van de vraagmethode (VC 1991a, 78). Argumenten om van grammatica tot taalbeschouwing te komen zijn onder andere:

- beschouwen van taal neemt de vorm aan van een grammatisch betoog, de professionele vorm van metacommunicatie, waarin de taalgebruiker rekenschap aflegt in uitspraken over taal en taalgebruik. Daarbij doet hij een beroep op regels (VC 1991a, 79);
- een onderwijsgrammatica als theorie over taal levert de regels voor taalbeschouwing.

De leerling die zijn kennis van taal uitbreidt volgens het taalbeschouwingsmodel van VC vergroot zo zijn schrijf- en leesvaardigheid. Hij is bezig met taalbeschouwing, die zijn uitgangspunt vindt in grammatica (semantiek en syntaxis).

Vanuit deze praktische gerichtheid op schrijven en lezen kan taalbeschouwing uitgebouwd worden tot een ideële, kritische taalbeschouwing. Dat is het geval wanneer men zich afvraagt: *van wie komt de tekst, welk belang dient ze, in welke bewoordingen is ze gesteld, zijn het ook mijn woorden, welke visie op de werkelijkheid spreekt uit het woordgebruik, wat zegt de tekst niet?*

'Deze ideële vorm van taalbeschouwing is dan gegrond op een stevige, materiele basis, namelijk (systematische) kennis van de taal' (VC 1991a, 83).

In VC (1991b) lijkt een nieuw licht te vallen op de begrippen taalbeschouwing en taalkunde, doordat VC taalkunde onderscheidt van taalbeschouwing als taalwetenschappelijk begrip tegenover een taalvaardigheidsbegrip. Door de toegepaste redenering krijgt taalkunde toch weer een interpretatie binnen het eigen kader. VC redeneert als volgt: taalkunde is een wetenschappelijke vorm van taalbeschouwing en verschaft de taalgebruiker kennis van taal en taalgebruik. Deze kennis moet hij leren integreren, toepassen en deel doen uitmaken van zijn taalbeschouwing. Taalbeschouwing als gerelecteerde vorm van metacommunicatie is een activiteit die vooraf gaat aan taalkunde.

Taalbeschouwing maakt deel uit van het taalgebruik, taalkunde is een wetenschap. Taalbeschouwing neemt een eigen plaats in als onderwijsgrammatica. Ze staat voor strategische (instrumentele) reflectie en ontleden. Taalkunde (of taalbeschouwing) is taalculturele vorming, en object van modern-taalkundige reflectie op het taalsysteem

'Gemeenschappelijk aan al mijn formuleringen is steeds gebleven dat taalkunde de wetenschappelijke basis is van taalbeschouwing en taalbeschouwing het instrument van de taalgebruiker' (VC 1991b, 370)

Uit dit citaat blijkt dat VC toch weer zijn eigen taaltheoretische interpretatie geeft aan taalkunde (vgl. VC 1988a). De opvatting van VC is onveranderd dat taalbeschouwing een twee-eenheid vormt met taalvaardigheid.

VC (1994b) voert eerst een betoog waarin hij zijn taaltheorie verklaart en daarna geeft hij aan hoe deze theorie kan worden toegepast, hoe de taalgebruiker haar leert te gebruiken als instrument voor taalbeschouwing. VC noemt zijn taaltheorie een wetenschappelijke toegepaste onderwijsgrammatica. De ideale³⁰ taalgebruiker beschikt over een metagrammatica die grondslag is voor zijn praktische taalkennis en die hij verworven heeft in het onderwijs. Dat er sprake is van een onderwijsgrammatica volgt uit het nieuwe argument van VC: zijn grammatica staat in dienst van leren leren. De grammatica is wetenschappelijk omdat zij verklarende kracht heeft, geldigheid en adequaatheid bezit, verenigbaar is met wetenschappelijke taaltheorieën en eenvoudig en algemeen toepasbaar is.

De grammatica legt de basis voor alle vormen van taalonderwijs in het Nederlands, en is door de opzet van de gestuurde taalontwikkeling niet alleen onderwijs in taalvaardigheid, maar ook in probleemoplossend denken. Deze grammatica is een theorie over taal, een metagrammatica die de student leidt bij het ontwikkelen van diens eigen taalbeschouwelijke theorie. De metagrammatica omvat niet alleen de langs semantische weg geïntroduceerde traditionele grammatica, maar ook semantiek en pragmatiek. De grammatica heet taalbeschouwelijk, omdat de kennis en intuïtie van de taalgebruikende student vertrekpunten zijn bij het proces dat hij doormaakt naar bewuste en doelgerichte beheersing van zijn vaardigheid in het hanteren van het communicatiemiddel taal.

In enkele publicaties VC (1987, 1990) is taalkunde synoniem met taaltheorie (VC 1975, 1983) en taaltheorie is of grammatica of grammatica aangevuld met semantiek en pragmatiek. Taalkunde blijft dus voor VC primair grammatica. Dat blijkt ook uit VC (1994b)

30 De taalgebruiker is in VC (1994b) 'ideaal' als hij zijn uiting in verband kan brengen met het abstracte zinsmodel. Het begrip *ideaal* is ontleend aan de generatieve grammatica.

8.4.3 Beoordeling

In deze paragraaf beoordeel ik het theoretische deel van VC's werk op twee punten: op het punt van de gebruikte begrippen en op het punt van zijn methodologische claims.

Begripsverwarring

Taalkunde en taalbeschouwing krijgen de ene keer een inhoudelijke en de andere keer een instrumentele omschrijving, mede doordat taal in het denkkader van VC hanteerbare materie is. VC gebruikt de term *taalbeschouwing* in uiteenlopende interpretaties: als een overkoepelend begrip voor taalkennis en -vaardigheden, als grammatica, als de praktische kennis van de taalgebruiker, als algemene kennis over taal en dan weer is het een vaardigheid, een activiteit of wijze van handelen.³¹

Wanneer een tekst opgevat wordt als een handeling die bestaat uit deelhandelingen is de interpretatie van handelen ontleend aan de taalhandelingstheorie en ook het gebruik van topische vragen als taalbeschouwelijke leesstrategie sluit aan bij deze theorie.

De wisselende verhouding tussen taalbeschouwing en taalvaardigheid zorgt eveneens voor onhelderheid. De ene keer is taalvaardigheid beperkt tot lezen of schrijven, de andere keer gaat het om alle vormen van taalvaardigheid. Een kleine selectie van aanwijzingen voor deze uitspraak:

In VC (1975) heet het: in een politieke grammatica vormen taalbeschouwing en taalbeheersing een eenheid. In VC (1984a, 190) is er sprake van 'een taaltheorie die ten grondslag ligt aan het onderwijs in taalvaardigheid'. Taalbeschouwing is 'goed voor' lezen, en via lezen voor alle vormen van taalvaardigheid (VC 1974, 34 en volgende). Taalbeschouwing en taalvaardigheid (of taalbeheersing) zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden (VC 1975, 10).

'Taalbeheersing + taalbeschouwing = onderwijs in het Nederlands' is gemeengoed geworden, omdat 'in het huidige taalbeheersingsonderwijs veel taalkunde zit' (VC 1988a, 170)

'Grammatica is deel van het onderwijs in taalvaardigheid' (VC 1987, 10). Dat in feite steeds alle vormen van taalvaardigheid voorondersteld zijn, ook als alleen lezen of schrijven wordt genoemd, blijkt al in VC (1975)

Taal bepaalt de waarneming van de werkelijkheid, daardoor is de werkelijkheid voor de taalgebruiker talig van aard en is taalgebruik handelen in taal. Binnen de totaaloptiek zijn taalbeschouwing en taalbeheersing (of taalvaardigheid) in het onderwijs in het Nederlands onlosmakelijk met elkaar verbonden (VC 1975, 10). Gegeven de visie op

31 Henneman en VC (1987, 22, 23) 'Lezen is taalgebruik en taalgebruik is een vorm van handelen' De auteurs gebruiken hier de opvatting van Bol (1982) die handelen, een planmatige en doelgerichte activiteit, in verband brengt met gedrag

de relatie tussen taal en werkelijkheid bepaalt taalbeschouwing de taalbeheersing zelfs volledig.

De term *strategie* wordt de ene keer gebruikt voor het toepassen van een leesprocedure (Henneman en VC 1987, 1988, 1999) en de andere keer voor manipulatie van de lezer (VC 1990). Ook het gebruik van *theorie* draagt bij aan de begripsverwarring die VC's terminologie kenmerkt. Bij VC is dit begrip, ondanks de bewering van het tegendeel, een *niet-wetenschappelijk* begrip. Zijn theorie is een grammatica die in dienst staat van de onderwijspraktijk. En ook bij de interpretatie van het gebruik van de term *wetenschappelijk* zijn vraagtekens te plaatsen.

Methodologische claims

Aan de artikelen van Elffers (1977, 1978, 1982) en Elffers en De Haan (1980, 1984) ontleent VC (1994b) drie methodologische noties:

- de kwalificatie 'wetenschappelijke toegepaste grammatica';
- het onderscheid tussen *theoretisch-wetenschappelijke* en *praktische grammatica's*,
- de voorstelling van de relatie tussen een metataaltheorie en de theoretische taalgebruikskennis, die de student/taalgebruiker zich eigen maakt bij het systematisch leren omgaan met taal als middel.

Het gaat hier vooral om de eerste notie. De invloed van de twee andere zijn herkenbaar in 8.2 en 8.3.

Er is VC veel aan gelegen te bewijzen dat zijn grammatica of taaltheorie voldoet aan de kwalificatie: *wetenschappelijke toegepaste grammatica*. Wie probeert het wetenschappelijke karakter van een taaltheorie aan te tonen, heeft het moeilijk. Dat volgt uit het gegeven dat de empirische status van taaltheorieën niet altijd even duidelijk is (Van der Geest 1995b, 115). Objectieve toetsing is daardoor lastig, zo niet onmogelijk.

De generatieve grammatica heeft de pretentie van wetenschappelijkheid ontleend aan de stringente methodologische eisen die zij aan taalkundig onderzoek stelt: theoretische uitspraken moeten intersubjectief waarneembaar, eenduidig en toetsbaar zijn (De Haan, e.a. 1977, 6 e.v.). Daarom moet een theorie eenvoudig geformuleerd zijn. Een theorie bezit verklarende kracht, is geldig en adequaat. Cruciaal voor het wetenschappelijke gehalte van een theorie is echter de mogelijkheid tot falsifiëren.

De termen *verklarend*, *geldig* en *adequaat* worden niet altijd op dezelfde manier gebruikt. Verklarende kracht wordt door Elffers (1977, 1978, 1982) en door Elffers en De Haan (1980, 1984) bijvoorbeeld geparafraseerd als *verhelderend*. In de chomskyaanse opvatting is een taaltheorie *verklarend adequaat* als deze feiten verklaart die niet hebben behoord tot de gegevens op grond waarvan de theorie is gevormd. Een verklarend adequate theorie voorspelt mogelijke nieuwe feiten. Als het theoretische kader niet scherp omlijnd is, is ook onduidelijk wat geldig en adequaat precies inhouden.

VC (1979b, 207) stelt de vraag wanneer er sprake is van een wetenschappelijke benadering. Zijn antwoord is dat het gaat om de uitgangspunten: die van hem zijn wetenschappelijk (VC 1975, 9; 1979a, 207) en daarom is zijn benadering wetenschappelijk.

Een ander antwoord is: een theorie is wetenschappelijk als zij erin slaagt binnen het kader van haar eigen uitgangspunten een samenhangend geheel van uitspraken tot stand te brengen (VC 1975, 9; 1987, 10). Deze uitspraak is een flauwe afspiegeling van een gangbare definitie van een wetenschappelijke theorie,³² maar dat is niet voldoende om een theoretische uiteenzetting waarin verbanden tussen uitspraken worden aangebracht, wetenschappelijk te noemen.

VC (1990, 114) stelt de vraag in hoeverre woordkeuze of syntactische structuur valide maatstaven zijn voor het vaststellen van totalitair taalgebruik. Hij meent dat zijn begrippen voldoen aan het criterium van de constructvaliditeit: de gekozen categorieën van de analyse corresponderen met of vloeien voort uit geaccepteerde theorieën over totalitarisme. Daarmee is een derde argument voor het wetenschappelijk gehalte van het werk gevonden. Ik betwijfel of dit een geldig argument is. VC kiest zijn bronnen tamelijk willekeurig uit zeer uiteenlopende kaders. De aard van de samenhang tussen begrippen van heterogene herkomst wordt nergens geëvalueerd.

VC (1994b, 52 e.v.) levert oplossingen voor grammaticale problemen die voldoen aan wetenschappelijke criteria: ze bezitten verklarende kracht, zijn geldig of adequaat. Het zijn derhalve argumenten voor zijn theorie. Deze voorbeelden laten zien dat de 'klassieke' traditionele grammatica-aanpak veel te wensen overlaat en dat een alternatieve benadering winst oplevert. Maar dat levert niet zonder meer het bewijs op dat de theorie van VC wetenschappelijke kwaliteit bezit.

Ten slotte is het eenvoudige principe 'de kern staat rechts, behalve wanneer er iets bijzonders is,' dat VC (1994b en 1995) introduceert, een argument voor wetenschappelijkheid. Maar ook dit argument blijkt niet bestand te zijn tegen kritiek.

In VC (1994b), het pleidooi voor de totaaltheorie, komen alle draden uit voorafgaande artikelen samen.

Als VC's claims van wetenschappelijkheid in het algemeen moeilijk blijken te handhaven, is het wellicht beter naar de kwaliteit van de geleverde argumenten te kijken. Zijn ze logisch in orde en is de gedachtegang consistent? Voor een beoordeling van de argumentatie kies ik enkele argumenten uit (VC 1994b).

VC wil de verklarende kracht van zijn (toegepaste) grammatica, *Een Nieuwe Grammatica* (VC 1983) aantonen door te laten zien dat zijn grammatica in vergelijking met een (aangepaste) grammatica als de grammatica van Van den Toorn (1981, 1987) op drie punten beter is. Zijn grammatica beschrijft zinsdeelbegrippen adequater, de onder-

32 Zoals die van A.D. de Groot in *Methodologie. Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen*, 's-Gravenhage, Mouton (1961,42): 'Onder een theorie verstaan we 'een systeem van logisch samenhangende, met name niet strijdige, beweringen, opvattingen en begrippen betreffende een werkelijkheidsgebied, die zo zijn geformuleerd, dat het mogelijk is er toetsbare hypothesen uit af te leiden'.

scheidingen tussen soorten zinsdelen (het verschil in gedrag tussen een voorwerp en een bijwoordelijke bepaling) bezitten een grotere geldigheid en bieden een adequatere verklaring voor de (semantische) eigenschappen van sommige constructies (een glas wijn, e.a.) (1994b, 52 e.v.).

Een theorie is wetenschappelijk als zij verklarend, geldig en adequaat is. Het omgekeerde geldt niet zonder meer. Zelfs als de voorbeelden in het betoog van VC op zichzelf verklarend zijn (verschijnselen inzichtelijk maken, de gegevens begrijpelijk maken), geldig zijn (omdat de analyses van VC berusten op semantische regels) en adequaat zijn (de toegepaste vraagmethode lost interpretatieproblemen op), zijn ze daarmee nog niet een voldoende argument voor de wetenschappelijkheid van de grammatica, wel voor de bruikbaarheid voor de zinsanalyse. Een ander voorbeeld van een niet-geldige redenering vormt het argument dat de grammatica noodzakelijk is voor leren lezen (1994b, 74 e.v.). De vorm van de redenering is: de grammatica leert studenten vragen te stellen en vragen stellen is noodzakelijk voor lezen dus grammatica is noodzakelijk.

Deze redeneringen zijn logisch niet in orde en ze zijn ook niet consistent doordat in beide gevallen een incidenteel aspect: voorbeelden of een (noodzakelijke) voorwaarde worden geïnterpreteerd als iets dat algemene geldigheid en wetenschappelijke waarde heeft.

VC geeft bovendien een steeds grotere uitbreiding aan het toepassingsgebied voor zijn grammatica. Een vorm van grammatica kan diensten verlenen aan taalbeheersing, maar taalbeheersing (opgevat als taalvaardigheid) vraagt om meer kennis en vaardigheden dan grammaticale. Enkele van de gevolgde redeneringen zijn circulair. Als VC stelt dat een grammatica aan bepaalde eisen moet voldoen en als tegelijk blijkt dat deze eisen zijn ontleend aan zijn grammatica (1994b, 28), is er sprake van een circulaire redenering. Ook het beroep op A. Sturm (1986) is circulair. Enerzijds moeten voorbeelden uit Sturm (1986) bevestigen wat VC betoogt, anderzijds bevestigen VC's analyses wat A. Sturm (1986) zegt. Dat blijkt waar VC (1994b, 68) stelt dat zijn analyses verenigbaar zijn met gangbare theorieën.

Er zijn enkele plaatsen aan te wijzen waar verwarring de consistentie van de theorie aantast. In een passage zegt VC (1994b, 49):

[...] 'door de theoretische volgorde van het model als uitgangspunt te nemen bij de analyse van taal (zinsontleding) maakt men zichzelf los van context en situatie, schept men zijn eigen werkelijkheid met behulp waarvan men de wisselende werkelijkheid van het taalgebruik (de informatiegeleding) tegemoet kan gaan'.

VC spreekt hier zijn eigen uitgangspunten tegen. Het model is bedoeld om, rekening houdend met de betekenis van het werkwoord, de mogelijkheden van de gegeven uiting te onderzoeken. Het model is een ontleedstrategie en niet primair bedoeld om de informatiestructuur te beschrijven.

Nog een voorbeeld. VC (1994b, 60) spreekt daar in navolging van A. Sturm (1986) en Van der Horst (1986) van perspectiefwisseling bij zinnen waarin de 'neutrale' volgorde, dat wil zeggen de volgorde van het model, om een of andere aantoonbare reden wordt doorbroken. Het model maakt die perspectiefwisseling zichtbaar, doordat de taalgebruiker bij de analyse van de zin teruggaat naar het abstracte, onderliggende of het primaire patroon in termen van A. Sturm (1986). VC zegt dan: 'Zo is het model gebouwd vanuit het perspectief van het onderwerp, dat de aandachtsplaats bezet'. Het concept van de aandachtsplaats past niet bij het abstracte zinspatroon van het model, maar bij de inbedding van de zin in een groter geheel.

Uit deze bespreking van enkele redeneringen in (VC 1994b) blijkt dat er veel is af te dingen op de logische kwaliteit en de consistentie en dus op de overtuigingskracht van het gevoerde betoog.

Aan het begrip *theorie* zoals VC het hanteert, ligt geen wetenschappelijk onderzoek ten grondslag, noch bestaat zijn theorie uit een verzameling toetsbare hypothesen. Zij is in feite een verzameling met elkaar in verband gebrachte niet eenduidig geformuleerde denkbeelden die, gekleurd door hun referentiekader, een interpretatie krijgen, die deze denkbeelden in een algemenere context niet hebben. Als voorbeeld dient: de taaltheorie werkt aan de verwetenschappelijking van het dagelijks leven (VC 1975, 13). Deze woorden leiden tot misverstaan of niet-verstaan van de bedoelingen, als de lezer het ideologische kader niet aanvaardt. Termen als psycholinguïstiek, sociolinguïstiek en pragmatiek worden gekoppeld aan marxistisch gekleurde begrippen als individu, maatschappij en machtsverhoudingen. Dat levert niet-interpreteerbare betekenissen op.

De theorieën, uiteenzettingen en argumentaties van VC zijn onweerlegbaar; dat kan worden gezien als hun kracht. Vanuit de eisen die de methodologie stelt, is deze onweerlegbaarheid nu juist het zwakke punt: een onweerlegbare theorie is niet falsificeerbaar en dus niet op wetenschappelijk gehalte te beoordelen. Het is daardoor evenmin mogelijk die theorie te verbeteren. VC plaatst zich hierdoor buiten de wetenschappelijke discussie: alleen een geloof is onweerlegbaar.

8.5 De praktijk: grammatica in dienst van het leesonderwijs

Grammatica staat bij VC in dienst van het leesonderwijs. De publicaties over de toepassing van grammaticale kennis bij lezen zijn in te delen in drie ontwikkelingsfasen. In de eerste fase is de aandacht gericht op de basisschool (8.5.1), in de tweede fase op het leesonderwijs in het voorgezet onderwijs (8.5.2), in de derde fase eveneens, maar ligt het accent op de didactiek van de leeshulp aan zwakke lezers (8.5.3).

8.5.1 Leesonderwijs: grammatica als middel tot tekstbegrip

De aandacht voor tekstbegrip en tekstbehandeling is een constante in het werk van VC. In *Kinderen uit handarbeidersmilieus* (1975) staan dezelfde uitgangspunten als in *Taalbeschouwing*.³³ De nadruk ligt op taalactivering en een van de aspecten van taalactivering is leren omgaan met teksten. Dit onderwerp is ook het thema van VC&Hülsenbeck (1974), waarin de vraag beantwoord wordt: Wat kan of moet taalbeschouwing bijdragen aan het leesonderwijs (op de basisschool) (o.c., 9)? Het theoretische deel van de brochure werd geschreven door VC. Uitvoerig gaat hij in op de relatie die taalbeschouwing via lezen onderhoudt met alle vormen van taalvaardigheid (o.c., 34 e.a.). Een belangrijk argument voor een 'taalbeschouwelijke houding' bij lezen is, dat lezen de basis is voor de uitbreiding van de kennis van de wereld en de beleving van het kind (o.c., 37). De suggestie wordt gewekt dat 'een taalbeschouwelijke houding' alleen kan worden bereikt door bemiddeling van het onderwijs in taalbeschouwing, opgevat als taaltheorie.

Onder de noemer van taalbeschouwing behandelt hij alle onderdelen van het taalsysteem die ook genoemd werden bij de bespreking van VC (1975), maar hier ligt de nadruk op het belang van semantiek: 'Zij vormt de werkelijkheid die we onder woorden brengen' (o.c., 9). Taalgebruik is een vorm van communicatief handelen met een instrumenteel, symbolisch, doelgericht, 'samenwerkend' en situatie-afhankelijk karakter. Het handelingskarakter van taalgebruik is het pragmatische aspect van taal (o.c., 22).³⁴

Taalvaardigheid maakt deel uit van een communicatieve, dus sociale vaardigheid (o.c., 27). Daarom zijn taalbeschouwing en taalvaardigheid (of taalbeheersing) onlosmakelijk met elkaar verbonden (VC 1975, 10).

Na deze algemene uiteenzetting gaat VC in op de deeltaalvaardigheden van begrijpend lezen. Begrijpend lezen wordt gedefinieerd als het gezamenlijk optreden van drie leesvaardigheden met een semantisch-syntactisch, een structureel (d.w.z. het herkennen van ordening, het onderscheiden van hoofd- en bijzaken, het volgen en weergeven van de redenering) en een kritisch karakter (d.w.z. het herkennen van de bedoeling, het trekken van een conclusie op grond van tekstgegevens en van de wereld daarbuiten; het toepassen van de tekst op situaties) (VC&Hülsenbeck 1974, 33). De derde vaardigheid heeft de beide andere als vooronderstelling. Aangezien alle vaardigheden onder de noemer van de communicatieve vaardigheid vallen, vormt de analyse een argument vóór taalbeschouwing als basis voor leesonderwijs.

33 Het boekje verantwoordt de ideeën achter het innovatieproject dat onder leiding van Co van Calcar door het A.B.C.-R.I.T.P. in de beginjaren zeventig in de Amsterdamse Kinkerbuurt voor arbeiderskinderen werd opgezet. Het project omvatte een op school, gezin en buurt gericht taalactiveringsprogramma. Zie verder C. van Calcar *Interimrapport II (concept)*, R.I.T.P., Amsterdam 1974.

34 De besproken passage levert een fraai voorbeeld op van verwarrend gebruik van de termen taal, taalsysteem en taalgebruik.

Welke vorm heeft taalbeschouwing in dienst van het tekstbegrip?

Voorbereid door de aandacht die het werkwoord in de zin en de relatie tussen zin en tekst in voorafgaand werk kreeg, duikt in VC (1979a) de modelzin op bij de bespreking van het belang van grammatica voor tekstinterpretatie (o.c., 205).³⁵ Het werkwoord met één, twee of drie plaatsen is het zinscentrum met noodzakelijke en mogelijke aanvullingen, een concept uit de functionele grammatica.³⁶ VC (1981b) demonstreert hoe de taalbeschouwingsmethode, het instrument voor zins- en tekstanalyse, leidt tot tekstbegrip door het zinsmodel te gebruiken in combinatie met tekstonafhankelijke vragen als: *wie doet/heeft/is wat hoe, waarom, waar, wanneer*.³⁷ De vragen leren leerlingen de tekst te onderzoeken en het resultaat is een impliciete grammatica die kan worden uitgebouwd tot een expliciete grammatica door grammaticale termen te verbinden aan de gevonden zinsdelen. De methode maakt het mogelijk communicatieve aspecten van de zin op een natuurlijke manier te verbinden met grammaticale benoemingen in de modelzin. De aanpak, die van 'buiten naar binnen' werkt, leidt tot overzicht en tot inzicht in zinvolle samenhangen binnen zinnen en teksten. VC karakteriseert zijn benadering als pragmatisch, semantisch en syntactisch.³⁸ VC (1979a en 1986b) zijn beschrijvingen van dezelfde aanpak voor mavoleerlingen en VC (1979b) is op te vatten als een samenvatting van eerdere publicaties over taalbeschouwing en leesonderwijs en bereidt andere artikelen voor.³⁹

8.5.2 Integratie van taalbeschouwing en leesonderwijs

In enkele artikelen die VC samen met K. Henneman (verder H) in 1987 en 1988 schrijft, wordt de relatie tussen taalbeschouwing (grammatica) en leesonderwijs benaderd vanuit het leesproces. Het eerste artikel (H&VC 1987) begint met enkele 'calcarische' uitspraken zoals: 'lezen is taalgebruik en taalgebruik is een vorm van handelen'. Leraren die de consequenties willen trekken uit deze stelling, moeten leesinstructie geven die

35 De aandacht voor het werkwoord als prototype van handelen leidt in VC (1975, 17-18) tot een schets van het model van de zin. Een grammatica ten behoeve van tekstanalyse behandelt onder andere de verschillende woorden die verbindingen leggen tussen tekstelementen en de vormen en betekenissen van werkwoordstijden (VC 1979a, 205-206), zie ook VC (1979b).

36 Afgeleid van S.C.Dik (1977, 2e druk 1981) en mogelijk ook beïnvloed door de case-grammar van Fillmore (1968).

37 Het artikel is evenals VC (1979a) geschreven in reactie op publicaties rondom het ACLO-M rapport: *Schooltaal, thuistaal, Enschede* (1978) en reageert in het bijzonder op het verslag van het onderzoek dat Tordoir en Wesdorp verrichtten naar de praktijk van het grammaticaonderwijs in Nederland: *Het grammaticaonderwijs in Nederland* (1979). In VC (1986a) wordt het zinsmodel nog eens aanbevolen als basis voor tekstinterpretatie. Studenten moeten een onderzoekende houding verwerven en nadenken bij wat ze doen. VC klaagt in het artikel dat de motivatie van studenten daar niet op gericht is.

38 Van buiten naar binnen: eerst de uiterlijke kenmerken van een tekst gebruiken voor begrip, daarna andere tekstenkenmerken.

39 Bijvoorbeeld: VC (1986, 1988), Henneman en VC (1988), Henneman en VC (1993). De aanpak van VC is enigszins vergelijkbaar met de in 3.3.2.2-3.3.2.4 besproken benaderingen van het grammaticaonderwijs.

gericht is op het handelen van de lezer die strategieën toepast bij het vinden van de betekenis van de tekst (o.c., 14). Vervolgens wordt de tekst op zijn beurt opgevat als een handeling (in pragmatische zin), die bestaat uit een reeks deelhandelingen (inleiden, voorbeeld geven, beweren, betogen, enzovoort).

Kritieken op de gangbare leesdidactiek⁴⁰ hebben in het leesonderwijs twee veranderingen teweeggebracht: er is meer aandacht voor tekstonafhankelijke vragen en de tekstkeuze is meer leerling- en maatschappijgericht. In de leesles staat echter de tekst centraal en niet de relatie tussen tekst en lezer (o.c., 15).

Leesonderwijs dient rekening te houden met recente inzichten⁴¹ en uit te gaan van leesstrategieën die zijn onder te verdelen in deelstrategieën. De belangrijkste deelstrategieën zijn:

- het activeren van voorkennis door gebruik te maken van topische vragen, categorisering en classificatie;
- het activeren van verwachtingen door uiterlijke tekstkenmerken te benutten;
- het vaststellen van de globale inhoud van een tekst. Deze activiteit leidt tot oriëntatie op de inhoud, het activeren van inhoudelijke schema's en de controle op verbanden in de tekst;
- het inhoudelijk invullen van de handeling in de tekst. Dat wil zeggen het toepassen van het zinsmodel aangevuld met topische vragen (o.c., 22-23).

Deze deelhandelingen maken het mogelijk een expliciete relatie met taalbeschouwing te leggen. Om de tekst te kunnen begrijpen moet de lezende leerling beschikken over kennis van de wereld en kennis van taal en taalgebruik. Wanneer deze kennis tekortschiet, moet de docent die aanvullen: hij geeft dan taalbeschouwingslessen.⁴²

VC&H (1988) werken hun analyse uit tot een theorie over lezen en demonstreren hoe zij studenten leren leesonderwijs gericht op tekstbegrip te geven.

Lezen wordt opgevat als een interactief proces dat bestaat uit deelprocessen waarbij de lezer doelgericht naar betekenissen zoekt. Als de lezer zijn leesdoel niet meteen bereikt, schakelt hij over naar het bewust toepassen van strategieën. Leesonderwijs is daarom onderwijs in strategisch handelen.⁴³

40 De auteurs noemen een reeks publicaties uit de jaren zeventig. Zie ook 8 5.3.

41 Voor bronnen en het soort activiteiten dat een goede lezer kenmerkt, zie H&VC (1987, 16-17).

42 De auteurs verwijzen hier naar VC (1987)

43 Een strategie is een wijze van handelen die de lezer tot zijn beschikking heeft om de structuur en de betekenis van een tekst te achterhalen. Een en dezelfde strategie kan gebruikt worden om verschillende deelprocessen te activeren (VC&H 1988, 187). Strategieën moeten niet verward worden met vaardigheden. Een vaardigheid is een procedure die een leerling na instructie en training accuraat en snel kan uitvoeren. Als de bedoelde vaardigheid gebruikt wordt om een bepaald probleem op te lossen spreken we van een strategie (H&VC 1993, 56).

Een analyse van het gedrag van goede en zwakke lezers leidt tot het opstellen van instructies in het gebruik van leesstrategieën. Zwakke lezers kunnen daarmee hun begripsproblemen oplossen. Een gestuurd leerproces volgens de procedure van Gal'perin is daarbij een effectieve didactiek.

In *Taalbeschouwing en leesonderwijs* (1988a) maakt VC een onderscheid tussen leesonderwijs dat wel en leesonderwijs dat niet taalbeschouwelijk van aard is. Hij constateert dat zijn stelling: 'taalbeheersing + taalbeschouwing = onderwijs in het Nederlands' gemeengoed is geworden, omdat 'in het huidige taalbeheersingsonderwijs veel taalkunde zit' (o.c., 170). Taalkunde definieert hij hier als kennis van de grammatische (semantische en syntactische) en pragmatische aspecten van taal en taalgebruik. Taalbeschouwing is bewust gebruik van deze kennis om tot begrip en waardering van de tekst te komen en dit begrip en deze waardering te verantwoorden (o.c., 170).⁴⁴ VC uit als kritiek op taalbeheersers (Drop 1983 en anderen) dat er bij hen geen sprake is van taalbeschouwing, omdat lezers niet geleerd wordt bewust van grammatica gebruik te maken om tot begrip, waardering en verantwoording te komen. Ook maken ze niet op een systematische manier gebruik van taalkennis bij het hanteren van de grammaticale begrippen tijd, ruimte, oorzaak en gevolg. De tekst wordt gezien als een product, maar de pragmatiek, het proces van communicatie tussen mensen, blijft erbuiten (o.c., 170).

Activeren van voorkennis is een belangrijke deelstrategie bij lezen. Taalbeheersers beperken voorkennis tot wat nuttig is voor tekstinhoud en tekststructuur. De inhoud van een tekst moet echter gezien worden als het antwoord op vragen. Daarvoor is ook kennis van de wereld en kennis van begrippen als normen en waarden, vergelijkingen, oorzakelijkheid nodig en moet men topische vragen kunnen stellen (o.c., 171). Dergelijke taalbeschouwelijke vaardigheden moeten expliciet worden geleerd en geoefend.

Vaste structuren zijn niet zinvol als voorkennis. In de optiek van VC ontdekt de lezer door vragen te stellen de handelingsstructuur van de tekst. Het gaat erom wat de schrijver in de tekst doet. Zonder taalbeschouwing ontaardt het leesonderwijs in kunstmatig toepassen van procedures (o.c., 173). Met andere woorden: uit de taalbeschouwingsmethode van VC volgt vanzelf de meest adequate leesstrategie.

8.5.3 Verfijning van de leesdidactiek

Onderzoek naar het effect van de taalbeschouwingsmethode bij zwakke lezers (VC 1996b) heeft geleid tot een verfijning van de leesvaardigheidsdidactiek, tot nieuw onderzoek naar de effecten ervan en tot een vergelijking van de taalbeschouwingsme-

⁴⁴ We hebben hier een nieuwe term voor wat eerder taaltheorie of grammatica werd genoemd. Ook taalbeschouwing ondergaat een wijziging: taalbeschouwing is een handeling met een cognitief, beoordelend en argumentatief karakter. Deze wijziging is terug te voeren op de hoofdstukken 7 en 11 van VC (1987).

thode met gangbare leesstrategieën. De gedemonstreerde methode is in feite een vorm van remedial teaching.⁴⁵

Leesstrategieën

Leesstrategieën, 'handelingen die een lezer onderneemt om effectief en efficiënt een leesdoel te bereiken' (H&VC 1999, 227), zijn te verdelen in metacognitieve en tekstgerichte strategieën. De eerste bestaan uit oriëntatie, voorbereiding, uitvoering en reflectie (evaluatie)⁴⁶ en de tweede betreffen het herkennen van de tekstsoort, het tekstdoel, tekstfuncties, het interpreteren van illustraties en kopjes, e.a.

Goede lezers gebruiken strategieën in het algemeen onbewust en passen ze pas bewust toe als ze een interpretatieprobleem ervaren.⁴⁷ Onervaren lezers moeten leren strategieën toe te passen. Aan theorieën over het leesproces, aan verschillen tussen goede en zwakke lezers en aan theorieën over leren en instructie ontleen H&VC enkele criteria die ze gebruiken om de leesstrategieën in enkele schoolmethodes te beoordelen.⁴⁸ Zij trekken de volgende conclusies:

- 1 de leesstrategieën worden aangeboden als vaste routes naar vage leesdoelen. Er is geen aansluiting bij wat leerlingen weten. Transfer wordt niet expliciet bevorderd;
- 2 leerlingen leren niet om zichzelf doelen te stellen of doelen te concretiseren;
- 3 ze leren niet hun aanpak af te stemmen op tekstenmerken en voorkennis;
- 4 leerlingen leren niet alternatieve strategieën te gebruiken (als de ene niet helpt, de tweede proberen);
- 5 leerlingen leren niet criteria te gebruiken om te controleren of ze hun doel hebben bereikt (product- en procesevaluatie).⁴⁹

Vervolgens gebruiken de auteurs hetzelfde lesmateriaal om te demonstreren hoe de leesdidactiek op deze punten verbeterd kan worden.

De taalbeschouwingsmethode als leesstrategie

In het algemeen werken leesstrategieën van de buitenkant van de tekst naar de binnenkant: van gebruikmaken van uiterlijke tekstenmerken bij het zoeken naar aanwijzingen voor het interpreteren van de tekst naar het interpreteren op woord- of zinsniveau. Vraagstrategieën zijn op verschillende niveaus van analyse hulpmiddelen bij het vinden van relevante aanwijzingen in de tekst.

45 Ik maak gebruik van H&VC (1997), VC&H (1997) en H&VC (1999). Deze artikelen bouwen voort op de artikelen uit 1987 en 1988.

46 Vgl. de OVUR-fasen, genoemd in 2.6.4.

47 Vgl. de ontwikkeling naar 'expert'-gedrag bij schrijven, 5.4.3.3.

48 Bronnen zijn o.a. Boekaerts en Simons (1993 (= 1995)), Oostdam en Rijlaarsdam (1993) en Thomassen e.a. (1991).

49 Vgl. 8.2.1.

Als op een bepaald niveau een vraagstrategie⁵⁰ niet goed werkt bij activeren van voorkennis en het oproepen van verwachtingen over de tekst, kan alleen een grammaticale benadering (de taalbeschouwingsmethode) nog uitkomst bieden, mits de aanpak aan bepaalde voorwaarden voldoet. De eerste voorwaarde is dat de docent over adequate taalkennis beschikt en op een semantische manier de aanwezige taalkennis bij de leerling kan activeren, de tweede is dat de docent grammaticale kennis naar de behoefte van de leerling op dat moment moet kunnen vertalen en de derde is dat de docent het doel niet uit het oog moet verliezen: de grammaticale kennis is hulpmiddel bij tekstbegrip.

De grammaticale kennis die wordt ingezet is zinsopbouwknowledge die uitgaat van het werkwoordschema en de bijbehorende vragen: *wie, wat, waar*, enzovoort. Hierdoor activeren leerlingen hun kennis over het onderwerp en wordt een relatie gelegd tussen taalkennis en kennis van de werkelijkheid. Deze elementaire vragen maken leerlingen alert op het stellen van vragen naar (mogelijke) verbanden in en tussen zinnen en op het stellen van algemene vragen over een tekst of het onderwerp. De voorgestelde didactiek sluit aan bij de oplossing die de auteurs geven als alternatief voor de gangbare leesstrategieën.

8.5.4 Beoordeling

Het duo Henneman en Van Calcar levert belangrijke bijdragen aan de didactiek van het lezen. Zij leggen de nadruk op het leesproces. Hun methode biedt taalbeschouwing als leeshulp voor zwakke lezers. Zij proberen met een beroep op de theorie van frames, scripts en scenario's⁵¹ een relatie te leggen tussen de taalkennis van de leerling en diens kennis van het onderwerp. In de toepassing van het taalbeschouwingsmodel in de leesdidactiek zijn enkele ontwikkelingen zichtbaar:

- 1 het handelings-psychologische standpunt wordt verlaten voor de meer cognitief georiënteerde benadering van Boekaerts en Simons;
- 2 het taalbeschouwingsmodel als leesstrategie krijgt een plaats naast andere strategieën uit de taalbeheersing en de tekstlinguïstiek, maar blijft een 'bottom up'-model dat VC's taaltheorie als kader heeft;
- 3 de auteurs geven aan dat de taalbeschouwingsstrategie ruimer inzetbaar is dan bij lezen. Daarmee breiden ze het bereik van het model (nogmaals) uit naar taalvaardigheid in het algemeen.

De uitgangspunten van de leesdidactiek vertonen overeenkomsten met de schrijfdidactiek die in 5.4 werd uitgewerkt en met de opvattingen over grammaticale kennis in

⁵⁰ Het gaat dan bijvoorbeeld om het stellen van algemene vragen als: *waar denk je dat de tekst over gaat, wat weet je van het onderwerp* e.a.

⁵¹ Zie 5.4.3.1 noot 55.

3.3.2.2-3.3.2.4. De benadering van tekstbegrip heeft ook enige overeenkomst met het stimuleren van herkenbaarheid van taal (4.3.3.3).

H&VC (1999) verwijzen voor de criteria waaraan een goede leesstrategie moet voldoen naar enkele recente bronnen. Deze criteria komen overeen met eisen die al in VC (1975) worden genoemd.

De leesdidactiek van VC&H is gericht op het oplossen van lokale leesproblemen en kan daardoor geen overzicht over een tekst bereiken. De methode lijkt geschikt als (incidentele) aanpak bij remedial teaching en is te beschouwen als aanvulling op bestaande leesmethodes.

8.6 Een vergelijkende samenvatting en een conclusie

Het doel van hoofdstuk 8 is het werk en de werkwijze van VC en van mij te vergelijken en zijn werk te beoordelen. Om de overeenkomsten en verschillen tussen beide benaderingen van taalbeschouwing te kunnen vaststellen, was het nodig te beginnen met een overzicht en een beoordeling van VC's denkbeelden en toepassingen

In overeenstemming met de dialectiek in het werk van VC, heb ik eerst aandacht besteed aan zijn theorievorming en daarna aan de praktische toepassing van zijn denkbeelden in de leesdidactiek. In een tussenstand (8.4) evalueerde ik het theoretische deel en in 8.5.4 beoordeelde ik de leesdidactische publicaties.

Op basis van de deelbeoordelingen vergelijk ik de uitgangspunten, de doelen, de aard van de theorievorming en de gevolgde werkwijze in het werk van VC met mijn werk (8.6.1). In 8.6.2 geef ik een eindbeoordeling van zijn werk.

8.6.1 Een vergelijking

Uitgangspunten

VC heeft in 1975 een ideaalbeeld geschetst van een totaal-taalonderwijs dat alle gebieden van de formele linguïstiek en de disciplines die betrekking hebben op het taalgebruik⁵² omvat en dat de taalbeheersing van leerlingen als uitkomst heeft. Dit ideaalbeeld wortelt aan de ene kant in een marxistisch-sociologische maatschappijopvatting en aan de andere kant in een grammaticaopvatting die het taalsysteemdenken als uitgangspunt heeft.

Dit allesomvattende en ideologisch gekleurde ideaal is het uitgangspunt voor alle latere publicaties.

Mijn eerste uitgangspunt is dat taalonderwijs zo min mogelijk ideologisch gekleurd dient te zijn en dat men er met inzet van alle middelen naar moet streven op alle niveaus intellectuele vorming te bieden. Mijn tweede uitgangspunt is dat er in de verschillende onderzoeksgebieden van taalwetenschap en onderwijspraktijk aanknopingspunten te vinden zijn voor evenwichtig taalonderwijs dat recht doet aan de taalkundige kwaliteit van het taalgebruik. Ook bij mij gaat het om de taalbeheersing van leerlingen, zij het dat ik taalbeheersing vanzelfsprekend anders interpreteer dan VC, omdat bij hem de taalbeheersing samenvalt met doorzien van de fascistische machtsstructuren die de samenleving in hun ban houden.

Doelen

VC hanteert een hiërarchisch stelsel van doelen. Het eerste onderscheid is: ideologische doelen en leerdoelen. De ideologische doelen hebben betrekking op taalonderwijs dat leerlingen moet helpen de maatschappelijke machtsstructuren te doorzien en er persoonlijk stelling tegen te leren nemen.

De leerdoelen hebben betrekking op het zich eigen maken van een grammaticaal instrument en een semantisch begrippenapparaat die uiteindelijk in dienst staan van het eerstgenoemde cluster doelen, maar die worden gerealiseerd via de didactiek van het leesonderwijs.

De doelen die ik formuleerde zijn: het taalkundig funderen van taalbeschouwing en het oplossen van het probleem dat uitgaan van taalgebruik een grammatica veronderstelt die niet alleen formele aspecten van zinnen beschrijft, maar die ook de invloeden van niet-linguïstische factoren op taalkeuzes en op de vormgeving van uitingen verantwoordt.

Hoewel zijn en mijn doelen ver uit elkaar liggen, lijken ze op verschillende punten overeen te komen, bijvoorbeeld doordat beide benaderingen uit zijn op het vinden van taalkundige achtergronden voor de taalbeschouwingsdidactiek. Door de uiteenlopende achterliggende opvattingen en door de verschillen in de wijze waarop de benaderingen worden uitgewerkt, zijn de overeenkomsten slechts schijn.

Theorievorming over taalbeschouwing

VC creëert een praktijktheorie die tegelijk een grammatica is, taalbeschouwing (vanwege de semantisch-filosofische kant ervan) en taaltheorie.

Ik construeer een onafhankelijk theoretisch kader voor een (conceptuele) grammatica die consequent rekening houdt met de eisen die uitgaan van het taalgebruik stellen. In deze taalgebruiksgrammatica is er ruimte voor de invloed van niet-linguïstische factoren op het taalgebruik. Daardoor kan in het model van de taalgebruiksgrammatica ook worden aangegeven hoe het socioculturele complex (de interactionele, situationele en contextuele factoren) inwerken op de taalkeuzes die mensen maken bij het vormgeven van hun boodschappen. Taalkennis wordt opgevat als primair schematisch gestructureerde lexicale kennis en twee typen taalregels. Het gebruik van deze kennis veronder-

stelt procesactiviteiten en dat maakt het mogelijk taalbeschouwing te verbinden met het dynamische taalkennisbestand. Een belangrijk punt is dat het taalgebruiksproces de interactie veronderstelt van een conceptueel plan met de vormgeving ervan. Daardoor veronderstellen ook de vormgeving van uitingen en de vormgeving van een gesprek of tekst elkaar. Deze complexe voorstelling van de taalgebruiksgrammatica kan model staan voor een nader uit te werken didactische taalgebruiksgrammatica.

Overeenkomsten tussen de beide benaderingen zijn het gebruik maken van denkbeelden uit de functionele grammatica en aandacht voor het taalgebruik. De modelzin bij VC en mijn gebruik van de basisvorm en het zinspatroon hebben beide de functionele grammatica als achtergrond. Daarmee hangt de noodzaak samen bij het bouwen en analyseren van zinnen (bij VC) en uitingen (bij mij) een beroep te doen op taalbeschouwing, die o.a. bestaat uit gebruik maken van introspectie, analyseren en redeneren.

Hoewel VC zegt het taalgebruik centraal te stellen, gaat hij niet uit van het taalgebruik in de eigenlijke zin van het woord, omdat hij, zij het met enige aanpassingen, vasthoudt aan de formele zinsgrammatica die gebaseerd is op taalsysteemkennis. De verwijzingen naar sociolinguïstiek, pragmatiek en psycholinguïstiek krijgen nergens een concrete uitwerking.

Verder creëert hij niet een onafhankelijk theoretisch kader dat zijn model kan verantwoorden, maar is zijn model de verantwoording zelf. Dat is het gevolg van zijn uitgangspunten.

Werkwijze

In VC's theorievorming is een grote hoeveelheid literatuur verwerkt, maar door zijn wijze van selecteren interpreteert hij de gegevens altijd zo dat ze zijn doelstellingen dienen en zijn opvattingen bevestigen.

Het toegankelijke deel van zijn werk bestaat uit twee soorten publicaties: de handboeken die theorie en toepassingen van de theorie geven en artikelen die of de theorie verdedigen tegenover anderen of oude en nieuwe denkbeelden aan de hand van voorbeelden of kleine onderzoekjes demonstreren. VC's praktische voorbeelden geven blijk van grote, vooral semantische, creativiteit en didactische vindingrijkheid. Door de persoonlijke stijl van redeneren en door de achterliggende doelstellingen is zijn werk echter nauwelijks bruikbaar voor anderen.

De vele, voor VC typerende uitwerkingen bij de kennisoverdracht, zijn te begrijpen vanuit het streven de praktijkkennis te beschrijven die de aanstaande leraar zich eigen moet maken door aan deze praktijkkennis te handelen. De praktijkkennis bestaat uit de grammaticatheorie in combinatie met richtlijnen voor didactisch handelen: het uitvoeren van taalbeschouwing, in het bijzonder vragen stellen en beantwoorden.

Mijn werkwijze is een geheel andere. Analyses van verschillende aspecten van het onderwijs Nederlands, van uiteenlopende taalwetenschappelijke en praktijkgerichte onderzoeksresultaten leveren aanknopingspunten op voor een beschrijving van hoe

mijn doelen bereikt kunnen worden. Aangezien het gaat om een *theoretische fundering* van taalbeschouwing, ontbreekt in mijn werk een concrete, praktische toepassing.

Waar VC toewerkt naar het uitbouwen en verdedigen van een aprioristandpunt, is mijn werkwijze erop gericht te onderzoeken welke aanwijzingen uiteenlopende onderzoeksgebieden verschaffen voor een mogelijke taalkundige interpretatie van taalbeschouwing. Het resultaat van mijn analyses is het gevolg van een synthese van opvattingen uit uiteenlopende onderzoeksgebieden.

8.6.2 Conclusie

Bij oppervlakkige beschouwing streven VC en ik naar hetzelfde, namelijk naar het taalkundig funderen van taalbeschouwing. In inhoud en werkwijze verschilt ons werk echter fundamenteel. De voornaamste oorzaak daarvan is de ideologische achtergrond van VC's doelstellingen.

Verschillen in inhoud en werkwijze

Met taalbeschouwing als kennisbestand bedoelt VC de praktijkkennis die in zijn materiaal ligt opgeslagen, terwijl ik primair de ontwikkeling van de kennis van de taalgebruiker bedoel en pas in tweede instantie de didactische weergave daarvan.

Een tweede verschilpunt is de opvatting van *grammatica*. De formele zinsgrammatica van VC staat tegenover mijn taalgebruiksgrammatica, waarvan de zinsgrammatica onderdeel is.

Een derde inhoudelijk verschilpunt ligt in het gebruik van het begrip *theorie*. Bij VC is de grammatica een taaltheorie waarbinnen ruimte is voor alle aspecten van taal. Dat is het gevolg van de gehanteerde uitgangspunten waardoor VC's grammatica een *tweefasenmodel* is met een praktische en een politieke fase, die beide onlosmakelijk verbonden zijn met de taalbeschouwingsmethode voor het gebruik van deze grammatica's.

Ik spreek liever niet van een *theorie*, maar slechts van theoretische overwegingen, omdat ik een theorie alleen begrijp in haar wetenschappelijke betekenis. De taalkundige overwegingen die het theoretische kader vormen voor het gepresenteerde taalgebruiksmodel kunnen pas aanspraak maken op wetenschappelijkheid, als de taalgebruikswetenschap dat rechtvaardigt, maar deze taalgebruikswetenschap is nog onvolgende uitgekristalliseerd om die rechtvaardiging te kunnen bieden. Een tweede beperking is het ontbreken van directe toetsbaarheid van de gepresenteerde denkbeelden (vgl. ook de opvatting in Van der Geest 1995b).

Een vierde verschilpunt is de houding tegenover taalbeheersing. In mijn optiek is taalbeheersing het ontwikkelen en kunnen hanteren van een complex van kennis en vaardigheden waarin alle aspecten van het taalgebruik een plaats hebben. Taalbeheersing is een overkoepelend begrip en moet daarom onderscheiden worden van taalvaardigheid. Bij VC lijkt de taalbeheersing vooral te bestaan uit de aangeleerde vaardigheid de maatschappelijke structuren kritisch tegemoet te treden.

Het beeld van inhoudelijke overeenkomst is voor een deel terug te voeren op het gebruik van dezelfde bronnen. Dat beeld is echter niet realistisch, zoals is gebleken. Een belangrijk inhoudelijk bezwaar tegen de benadering van VC is dat hij bij taalbeschouwing de zin centraal stelt en tekstbouw interpreteert als het aan elkaar schakelen van zinnen, uitgaande van het kleinste tekstelement, de enkelvoudige zin. Zijn taaltheorie gaat volledig voorbij aan eigenschappen van gesproken taal. Het conceptuele noch het socio-culturele aspect van taalgebruik komt in zijn theoretische beschouwingen uit de verf.

Zijn taalbeschouwingsmethode kan op lokaal niveau dienen als hulpmiddel bij het oplossen van leesproblemen. Juist doordat de methode op zinsniveau werkt, is zij geschikt voor het oplossen van incidentele begripsproblemen. Overzicht over de tekst levert de methode niet op.

VC's werkwijze is te karakteriseren als *centrifugaal*: een eenmaal ingenomen standpunt wordt zodanig uitgewerkt dat het een totaalbereik krijgt. Daartegenover is mijn werkwijze *centripetaal*: vanuit de periferie van onderzoeksgegevens probeer ik een synthese tot stand te brengen.

De ideologische achtergrond van de doelstellingen

De doelstellingen van VC vloeien voort uit zijn marxistische stellingname tegenover de bestaande maatschappelijke verhoudingen. Zijn werk staat in dienst van het allesomvattende doel: de bevrijding van de mens uit de onderdrukkende maatschappelijke machten. Zijn streven naar totaal-taalonderwijs en de claim dat zijn taaltheoretisch opvattingen een wetenschappelijk karakter hebben, zijn te begrijpen tegen de achtergrond van de marxistische ideologie, het uitgangspunt van zijn werk. Volgens marxistische opvattingen berust het creëren van een wetenschappelijke theorie op een doelgerichte selectie uit verschillende bronnen (vgl. Van het Reve 1969). Beweren dat denkbeelden wetenschappelijk zijn, maakt ze echter niet wetenschappelijk. Het chaotische gebruik van begrippen is een direct gevolg van deze houding tegenover bronnen.

De ideologie die de doelstellingen van VC beheerst, heeft tot een blikvernaauwing geleid die voor het taalonderwijs ernstige gevolgen heeft. De persoonlijke politieke ambitie die de basis is van al zijn werk, betekent dat hij in zijn onderwijs oneigenlijke doelen nastreeft.

Literatuur

- ACLO-M Adviescommissie Leerplanontwikkeling Moedertaal. 1978. Schooltaal, thuistaal. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Advies kerndoelen voor de basisvorming in basisonderwijs en voortgezet onderwijs (Commissie Herziening Eindtermen). 1990. Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 's-Gravenhage: Sdu.
- Advies over de voorlopige eindtermen basisvorming in het voortgezet onderwijs, Nederlands. 1989. Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 's-Gravenhage: Sdu.
- Aitchison, J. 1996². Words in the mind. An introduction to the mental lexicon. Oxford (etc.): Blackwell.
- Ankone, R., A. Driessen, J. Eimers e.a. 1978. Taal gebruiken. [Nederlandse bewerking van Language in Use door P. Doughty, J. Pearce en G. Thornton], DCN-cahier 6. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Appel, R., H. Bosch, J. Coerts e.a. 1992. Inleiding algemene taalwetenschap. Dordrecht: ICG-Publications.
- Appel, R., G. Hubers en G. Meijer. 1976. Sociolinguïstiek. Utrecht (etc.): Het Spectrum.
- Appel, R., F. Kuiken en A. Vermeer. 1995. Handboek Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs. Amsterdam: Meulenhoff Educatief B.V.
- Appel, R. en P. Muysken. 1987. Language contact and bilingualism. London (etc.): E. Arnold.
- Appel, R. en A. Vermeer. 1994. Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs. Bussum: Coutinho.
- Appel, R. en A. Vermeer. 1996. Van oude methodes en verschillen die nog niet voorbij zijn: over NT1 en NT2 in het basisonderwijs. In Kroon en Vallen, 75-92.
- Asscherman, M. en D. Ebbers (red.) 1994. Instrumentaal. Methode Nederlands voor de basisvorming. Lelystad: Stichting IVIO.
- Auwers, J. van der, F. Durieux and L. Lejeune (red.) 1998. English as a human language. To honour Louis Goossens. München (etc.): LINCOM Europa.
- Baak, E., M. van Daalen-Kapteijns, K. de Glopper en C. Schouten-van Parreren. 1993. Het analyseren van woordvormen en kennis van voorvoegsels. LT 485.594-597.

- Bachman, L.F. 1989. The development and use of criterion-referenced tests of language ability in language program evaluation. The second language curriculum. R.K. Johnson (red.). Cambridge: Cambridge University Press, 242-258.
- Bachman, L.F. 1990. Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press.
- Bakker, D. 1999. FG expression rules: from templates to constituent structure. WPFG 67. Amsterdam: IFOTT.
- Bakker, I. de, M. Meyboom e.a. 1995. Nederlands in hoofdzaken. Docentenboek. 1998². Theorieboek. 1999³ Oefeningenboek. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Bakx, J., M. Jetten en L. Korebrits. 1995. Grammatica in gebruik. Nederlands voor anderstaligen. Amsterdam (etc.): Intertaal.
- Balk-Smit Duyzentkunst, F. 1994. De woorden en hun zin. Grammatica voor iedereen. Amsterdam: Nijgh en Van Ditmar.
- Balk-Smit Duyzentkunst, F. 2000. Grammatica van het Nederlands. 's-Gravenhage: Sdu.
- Batelaan, P. 1977. Taalvaardigheidsonderwijs meer dan communicatie-onderwijs. LT.325.298-307.
- Batelaan, P. en M. Elkerbout. 1994. SLIM voor Nederlands, Interactie en samenwerking tussen leerlingen. Moer 1994.6.268-278.
- Batelaan, P. en F.C. van der Leek. 1976. Taalintuïties in het onderwijs of het tekort van onderwijsintuïties. LT.317.157-166.
- Bax, M.M.H. 1995. Een spiegel van de geest. Over taal, communicatie en cognitie. Groningen: Martinus Nijhoff.
- Bax, M.M.H. en J. Berenst. 1993. Conversatie. In Braet en Van de Gein (red.), 111-143.
- Bax, M.M.H. en J. Berenst. 2000. Conversationeel taalgebruik. In Braet (red.), 61-92.
- Bax, M.M.H. en W. Vuijk (red.) 1991. Thema's in de taalbeheersing. Dordrecht: ICG Publications.
- Beernink, R. 1987. Taalbeschouwing. Een invoeringsprogramma. Enschede: SLO.
- Beheydt, L. 1993. Corpus, introspectie en intersubjectieve gegevens in de hedendaagse taalkunde. Neerlandica extra muros XXXI.1.4-25.
- Beijk, E.E.M. e.a. (bewerkers) 1996. Woordenboek der Nederlandsche Taal, acht en twintigste deel: zichtbaar- zugelen. 's-Gravenhage: Sdu.
- Bennis, H. 1991. Taalkunde in de bovenbouw. LT 461.235-242.
- Bennis, H. en T. Hoekstra. 1989. Generatieve grammatica. Dordrecht: Foris Publications.
- Bennis, H. en J.W. de Vries (red.) 1992. De binnenbouw van het Nederlands. Een bundel artikelen voor Piet Paardekooper. Dordrecht: ICG Publications.
- Bereiter, C. and M. Scardamalia. 1987. The psychology of written composition. Hillsdale (N.Y.): L. Erlbaum.
- Berenst, J. 1994. Relationeel taalgebruik. Conversationele strategieën in interpersoonlijke en interculturele communicatie. Amsterdam: Thesis Publishers. [Dissertatie.]
- Berenst, J. en T. van der Geest. 1994. Interactionele en sociale aspecten van mondeling taalgebruik. In Maes, Van Hauwermeiren en Van Waes (red.), 263-266.

- Bergh, H. van den, D. Janssen, N. Bertens en M. Damen (red.) 1997. *Taalgebruik ontrafeld*. Dordrecht: Foris Publications.
- Bergh, H. van den en B. Meuffels. 1993. *Schrijfvaardigheid*. In Braet en Van de Gein (red.), 177-211.
- Bergh, H. van den en B. Meuffels. 1994. *Empirisch onderzoek naar taalvaardigheid*. In Maes, Van Hauwermeiren en Van Waes (red.), 153-156.
- Bergh, H. van den en B. Meuffels. 2000. *Schrijfvaardigheden en schrijfprocessen*. In Braet (red.) 2000.
- Bergh, H. van den en G. Rijlaarsdam. 1999. Conceptual processes in writing: from problem solving to text production. In Torrance and Galbraith (red.), 99-118.
- Berg, M. van den. 1998. An outline of a pragmatic functional grammar. In Hannay and Bolkestein (red.), 77-103.
- Berns, J. 1993. *Hij zegt wat. De Amsterdamse volkstaal*. [Een herziene en uitgebreide heruitgave van het gelijknamige boek van J. Daan.] 's-Gravenhage: Uitgeverij BZZTôH.
- Biber, D., S. Johansson, G. Leech e.a. 1999. *Longman grammar of spoken and written English*. Harlow: Longman.
- Bimmel, P. 1995. Praktische handreiking bij het vernieuwen van het vreemde-talenonderwijs in de basisvorming. LT 502.401-402.
- Binnick, R.I. 1991. *Time and the verb. A guide to tense and aspect*. New York (etc.): Oxford University Press.
- Blok-Boas, A., H. van Hoorn en I. Vedder. 1989. Pronto?: implicaties van een functioneel-notationele cursusopzet. LT 437.10-13.
- Blom, A. 1997. *Nederlands leren: regels of voorbeelden?* LT 524.582-585.
- Blom, S. 1995. *Intellectuele vorming in Nederland en Frankrijk. Tradities en recente ontwikkelingen in het onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff. [Dissertatie.]
- Bloomfield, L. 1914. *An introduction to the study of language*. London: G. Bell and Sons en New York: Henry Holt and Company.
- Bochardt, I. 1984. *Het schrijfproces: cognitief-psychologisch onderzoek van Flower en Hayes*. TsTbh 6.1.23-42.
- Boekaerts, M. en P.R.-J. Simons. 1995. *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Van Gorcum. [2e, gewijzigde druk.]
- Bolkestein, M.A. 1998. What to do with topic and focus? Evaluating pragmatic information. In Hannay and Bolkestein (red.), 193-214.
- Bonset, H. 1993a. Honderd meter in elf seconden? [bespreking van Lammers (1991)]. Spiegel 11.1.71-77.
- Bonset, H. 1993b. Neerlandistiek en moedertaal didactiek: blijvende relatie-ellende? [Met een nawoord van A. Braet.] NTG 86.1.66-74.
- Bonset, H. 1994. Eenzijdige voorlichting over Nederlands in de basisvorming. LT 493.474-478 [Met een nawoord van H. Goossens].
- Bonset, H. 1996. *Nederlands voor alle leerlingen: naar een communicatieve en geïntegreerde didactiek*. In Kroon en Vallen, 45-54.

- Bonset, H., M. de Boer en T. Ekens. 1995². Nederlands in de basisvorming. Een praktische didactiek. Bussum: Coutinho.
- Bonset, H., M. de Boer en T. Ekens. 2000³. Nederlands in de basisvorming. Een praktische didactiek. Bussum: Coutinho.
- Bonset, H. en H. Mulder. 1997. Leren leren in de tweede fase. LT 525.670-677.
- Bonset, H. en H. Mulder. 2000. Zelfstandig leren in het talenonderwijs (I). LTT 1.4.3-12.
- Boogaard, R. en J. Noordegraaf. 1994. Nauwe betrekkingen. Voor Theo Janssen bij zijn vijftigste verjaardag. Amsterdam: Stichting Neerlandistiek VU en Münster: Nodus Publikationen.
- Booij, G. en A. van Santen. 1995. Morfologie. De woordstructuur van het Nederlands. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Boon, L. en G. de Vries (red.) 1989. Wetenschapstheorie. De empirische wending. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Bouman-Noordermeer, D., M. Gathier, E. Griffioen e.a. 1991. Beter Nederlands 1 en 2. Grammaticaal hulpboek voor anderstaligen. Muiderberg: Coutinho.
- Bouman-Noordermeer, D. 1994. Beter Nederlands. Een inleidend grammaticaal hulpboek voor anderstaligen. Bussum: Coutinho.
- Boves, T. en M. Gerritsen. 1995. Inleiding in de sociolinguïstiek. Utrecht: Het Spectrum.
- Braet, A. 1975. De pragmatische dimensie van taalbeheersing 1 (1975a). LT 310.68-76 en en 2 (1975b). LT 312.205-215.
- Braet, A. 1979. Taaldaden, een retorisch-pragmatische leergang schriftelijke taalbeheersing voor de bovenbouw. LT 340.191-202.
- Braet, A. 1981. De recente 'retorisering' van het onderwijs in taalvaardigheid: een geschiedenis die te denken geeft. TsTbh 3.184-186.
- Braet, A. 1982. Onderzoek op het gebied van het taalbeheersingsonderwijs. In Leidse werkgroep moedertaal didactiek, 63-83.
- Braet, A. 1984. De klassieke statusleer in modern perspectief. Een historisch-systematische bijdrage tot de argumentatieleer. Groningen: Wolters-Noordhoff. [Dissertatie.]
- Braet, A. 1986. Bespreking van Kroon (1985a). TsTbh 8.2.148-151.
- Braet, A. 1988a Van het eindexamenuittreksel naar een samenvatting van een betoog. LT 427.8-14.
- Braet, A. 1988b. Taalbeheersing na twintig jaar. NTG 81.3.206-221.
- Braet, A. 1990-1991³. Taaldaden 1 en 2. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Braet, A. 1992. Neerlandistiek en moedertaalonderwijs: een nieuw begin? NTG 85.3.193-204.
- Braet, A. 1993. Bespreking van Lammers (1991). TsTbh 15.4.325-327.
- Braet, A. 1995. Schrijfvaardigheid Nederlands. Een praktische didactiek voor de bovenbouw van havo en vwo. Bussum, Coutinho.
- Braet, A. 1998. Het verhaal van de eindtermen argumentatie. LT 531.329-333.
- Braet, A. 1998-1999. Textuur havo bovenbouw. Deel 1 [m.m.v. H. de Ceuninck en E. Loosjes]; deel 2 [m.m.v. N. Huizinga en A. van Straaten.]. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Braet, A. 1999. Argumentatieve vaardigheden. Een praktische didactiek voor havo en vwo, met een inleiding in de argumentatieleer. Bussum: Coutinho.

- Braet, A. 2000a. Inleiding. In Braet (red.), 12-28.
- Braet, A. 2000b. Taalvaardigheidsonderwijs. In Braet (red.), 190-209.
- Braet, A. (red.) 2000. Taalbeheersing als communicatiewetenschap. Bussum: Coutinho.
- Braet, A. en J. van de Gein (red.) 1993. Taalbeheersing als tekstwetenschap: terreinen en trends. Dordrecht : ICG Publications.
- Braet, A. en D. Janssen. 1993. Het taalvaardigheidsonderwijs. In Braet en Van de Gein (red.), 213-237.
- Braet, A., L. Moret, R. Schoonen en E. Sjoer. 1993. Zo haal je een hoog cijfer voor je examenopstel: adviezen van en voor leerlingen. De perceptie van de doelstellingen van het opstelonderwijs in de bovenbouw van havo-vwo. *TsTbh* 15.3.173-192.
- Braet, A., R. Schoonen en E. Sjoer. 1994. Adviezen van leerlingen, leraren en onderzoekers voor het schrijven van een goed examenopstel. *LT* 494.528-532.
- Braet, A. en L. Schouw. 1998. Effectief debatteren. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Brand-Gruwel, S., C. Aarnoutse en K. van den Bos. 1995. Leesstrategieën voor zwakke lezers. *Moer* 1995.6.268-174.
- Bree, C. van en A. van Santen (red.) 1996. Leidse mores. Aspecten van taalnormering. Leiden: Stichting Neerlandistiek Leiden.
- Breekveldt, W. en J. Noordegraaf (red.) 1982. In Voortgang 3. Jaarboek van het onderzoek in de subfaculteit Nederlands aan de VU. Amsterdam: Studierichting Nederlands VU.
- Brinke, J.S. ten. 1976. The complete mother-tongue curriculum. Groningen: Wolters-Noordhoff-Longman.
- Brinke, J.S. ten. 1980. Normaal functioneel moedertaalonderwijs. *LT* 355.740-751.
- Brinke, J.S. ten. 1985. De moedertaal didactiek als wetenschappelijk bedrijf; haar werkterrein en haar disciplinair karakter. *Spiegel* 3.2.35-57.
- Brinke, J.S. ten. 1989. De eindtermen Nederlands voor de basisvorming. Enige toelichtende kanttekeningen. *LT* 441.316-322.
- Brinke, J.S. ten en W. Drop. 1980-1981. Taal met effect, delen 1, 2 (1980) en deel 3 (1981). Logboeken 1, 2 en 3 voor docenten. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Britton, J. 1970. De taal en het leren. Utrecht (etc.): Het Spectrum.
- Broekhuis H. en M. den Dikken. 1993. Chomsky's minimalistische programma. *Tabu* 23.4.219-252.
- Brouns, T. en B. de Vos. 1997. Taalbeschouwing en taalonderwijs. Een handreiking voor leerkrachten om het taalonderwijs te vernieuwen. Utrecht: Algemeen Pedagogisch Studiecentrum.
- Bryson, D. 1961². Effective communication. Englewood Cliffs, N.Y.: Prentice-Hall.
- Buffet, F. en G.M. Willems. 1996. Transcultural communication: its international dimension and the use of a 'lingua franca'. In G.M. Willems (red.), 169-187.
- Bult, E.H., E.S.F. Feteris en F.J. de Goede e.a. 1987⁵. Opbouw. Deel 1 [Deel 3 1979²] Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Burg, M. van der. 1996. Hoça Nasriddin op video. In Kroon en Vallen, 67-74.

- Burger, P. en J. de Jong. 1997. Handboek stijl. Adviezen voor aantrekkelijk schrijven. Groningen: Martinus Nijhoff.
- Buszmann, H. 1983. Lexicon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Alfred Kröner.
- Butler, C.S., J.H. Connolly, R.A. Gatward and R.M. Vismans (red.) 1997. A fund of ideas. Recent developments in functional grammar. Studies in language and language use. Amsterdam: IFOTT.
- Byram, M. 1992. Foreign language learning for European citizenship. *Language Learning Journal* 6.10-12.
- Calcar, C. van en W.I.M. van Calcar. 1975. Onderwijs aan (arbeiders)kinderen. School, buurt en maatschappij. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Calcar, W.I.M. van. 1972. Grammatica in het basis- en voortgezet onderwijs. LT 293.524-534. [Ook opgenomen in Hulshof (1975).]
- Calcar, W.I.M. van. 1974. Een grammatica voor het onderwijs in het Nederlands en de moedertaal, Assen: Van Gorcum.
- Calcar, W.I.M. van. 1975. Taalbeschouwing. Een bijdrage tot een materialistische taaltheorie voor het onderwijs. Purmerend, Muusses, DCN-cahier 2.
- Calcar, W.I.M. van. 1979a. Grammatica als deel van taalbeschouwing. LT 340.203-217.
- Calcar, W.I.M. van. 1979b. Een volwassen grammatica. Moer 1979.6.30-47.
- Calcar, W.I.M. van. 1981a. Grammatica-onderwijs: een middel tot disciplineren. LT 362.480-487.
- Calcar, W.I.M. van. 1981b. Een ander tekstonderwijs, een andere grammatica. Moer 1981.6.36-48.
- Calcar, W.I.M. van. 1983. Een nieuwe grammatica voor taalbeschouwing en taalbeheersing. Leuven (etc.): Acco. [Derde druk 1992.]
- Calcar, W.I.M. van. 1984. Een onderwijsgrammatica. TsTbh 6.190-200.
- Calcar, W.I.M. van. 1985. Grammatica: geweten voor taalbeheersers. In Koning (red.), 534-543.
- Calcar, W.I.M. van. 1986a. Grammatica en tekstinterpretatie. LT 407. 22-26.
- Calcar, W.I.M. van. 1986b. Proeve van een leescursus voor het voortgezet onderwijs. In Een conferentieverlag van Het schoolvak Nederlands. Enschede: VALO-Moedertaal, 45-53.
- Calcar, W.I.M. van. 1987. Theorie en praktijk van taalbeschouwing. Semantiek Pragmatiek Argumentatie. Leuven (etc.): Acco.
- Calcar, W.I.M. van. 1988a. Taalbeschouwing en leesonderwijs. LT 429.170-173.
- Calcar, W.I.M. van. 1988b. Het grammatica schandaal. Het schoolvak Nederlands in het voortgezet onderwijs. Verslag van de derde conferentie. Enschede: VALO-Moedertaal, 53-64.
- Calcar, W.I.M. van. 1989a. Grammatica voor taalbeheersers: zinsordening of zinscombinatie? TsTbh 11.2.133-137.
- Calcar, W.I.M. van. 1989b. Grammatica als instrument voor schrijven. LT 442.391-394.
- Calcar, W.I.M. van. 1990. Totalitair taalgebruik. Leuven (etc.): Acco.
- Calcar, W.I.M. van 1991a. Van grammatica tot taalbeschouwing. LT 458.78-83.
- Calcar, W.I.M. van. 1991b. Taalbeschouwing versus Taalkunde. LT 463.369-370.
- Calcar, W.I.M. van. 1992. Een toegepast-wetenschappelijke grammatica. LT 475.486-493.

- Calcar, W.I.M. van. 1994a. Het einde van de grammatica-discussie? LT 486.24-26.
- Calcar, W.I.M. van. 1994b. Een toegepaste grammatica. Grondslag voor het vak Nederlands. Leuven (etc.): Garant.
- Calcar, W.I.M. van. 1996a. Grammatica en leren leren. LT 507.102-107.
- Calcar, W.I.M. van. 1996b. Leesonderwijs in het kader van leren leren: grammatica in actie. Het schoolvak Nederlands. Verslag van de negende conferentie. Utrecht: APS, 75-83.
- Calcar, W.I.M. van, J. Clemens, K. Henneman e.a. 1984. Aanzet tot een leerplan taalbeschouwing. [B-deel modelonderwijsleerplan PABO.] Enschede: SLO.
- Calcar, W.I.M. van en K. Henneman. 1987. Leesonderwijs en taalbeschouwing. Het schoolvak Nederlands. Verslag van de tweede conferentie. Antwerpen: Centrum voor didactiek, UFSIA, 14-25.
- Calcar, W.I.M. van en K. Henneman. 1997. Het gebruik van grammaticale kennis in het leesonderwijs aan zwakke lezers. Het schoolvak Nederlands. Verslag van de tiende conferentie, 311-318.
- Calcar, W.I.M. van en C. Hülsenbeck. 1974. Leren lezen met begrip. Arnhem: CITO.
- Calcar, W.I.M. van en H. Lentz. 1998a. Grammatica voor beginnende NT2-ers. Het schoolvak Nederlands. Verslag van de elfde conferentie. Leeuwarden, 61-69.
- Calcar, W.I.M. van en H. Lentz. 1998b. Grammatica en taalverwerving. Grammatica voor beginnende NT2-leerders. LT.528.134-139.
- Calcar, W.I.M. van en H. Meddens. 1973. Dat geluk van jou; meer over taalbeschouwing. Moer 1973.3.77-88.
- Calcar, W.I.M. van en H. Meddens. 1976. Nederlands: eenheid van taalgebruik en taalbeschouwing. LT 321.536-565.
- Calcar, W.I.M. van en J. Sturm. 1980. Tactiek en strategie in een politiek beleid. Moer 1980.5.19-28.
- Canale, M. 1983. Communicative competence to communicative language pedagogy. In *Language and communication*. J. Richards and R. Schmidt (red.). London: Longman.
- Canale, M. and M. Swain. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In *Applied Linguistics* 1.1.1-47.
- Carpay, J.A.M. 1975. Onderwijs-leerpsychologie en leergangontwikkeling in het moderne vreemde-talenonderwijs. Groningen: Wolters-Noordhoff. [Dissertatie.]
- Carpay, J.A.M. en C.F. van Parreren. 1972. Sovjetpsychologen aan het woord. Leerpsychologie en onderwijs 2. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Carroll, J.B. 1972. Taal en denken. Rotterdam: Universitaire Pers en Antwerpen: Wetenschappelijke Uitgeverij. [Vertaling en bewerking van *Language and Thought* (1964) door H. van Schuur en J.E. Velema.]
- Cazden, C.B. 1974. Two paradoxes in the acquisition of language structure and functions. The growth of competence. K. Connolly and J. Bruner (eds.). London: Academic Press, 197-221.
- C-Blok moderne taalkunde o.l.v. M.K. van Dort-Slijper. 1975. Een verslag van onze ervaringen met Van Calcar, W.I.M. 1974. 'Een grammatica voor het onderwijs in het Nederlands en de moedertaal' [...]. Nederlands. Tijdschrift voor moedertaalonderwijs 2.101-105.

- Chafe, W. 1988. Linking intonation units in spoken English. In Haiman en Thompson (red.), 1-27.
- Cherry, C. 1971³. On human communication. Cambridge MA (etc.): The MIT Press.
- Chomsky, N. 1957⁷. Syntactic Structures. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. 1965. Aspects of the theory of syntax. Cambridge MA: The MIT Press.
- Chomsky, N. 1968. Language and mind. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Chomsky, N. 1981. Lectures on government and binding: the Pisa lectures. Dordrecht: Foris Publications.
- Chomsky, N. 1986. Knowledge of language: its nature, origin and use. New York: Praeger.
- Chomsky, N. 1996. The minimalist program. Cambridge MA (etc.): The MIT Press.
- Clark, H.H. 1994. Managing problems in speaking. *Speech Communication* 15.243-250.
- Clark, H.H. 1997². Using language. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, H. en E.V. Clark. 1975. Psychology and language. An introduction to psycholinguistics. New York (etc.): Harcourt Brace Jovanovich.
- Clyne, M. 1996. Inter-cultural communication at work. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A. en A. Kraak. 1972. Spellen is spellen is spellen. Een verkenning in de spellingproblematiek. 's-Gravenhage: Martinus Nijhoff.
- Connolly, J.H., R.M. Vismans, C.S. Butler and R.A. Gatward (red.). 1997. Discourse and pragmatics in functional grammar. Berlin (etc.): Mouton de Gruyter.
- Cornelisse, W. (eindred.) 1999. Werk aan de basis. Evaluatie van de basisvorming na vijf jaar. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Coumou, W. e.a. 1987. Over de drempel naar sociale redzaamheid. Omschrijving van een drempelniveau en een niveau sociale redzaamheid ten behoeve van het onderwijs van het Nederlands als tweede taal aan volwassen buitenlanders. Utrecht: Nederlands Centrum Buitenlanders.
- Craats, I. van de. 1996. Juryrapport LTprijs 1997. LT 518.180-181.
- Cransdorf, B. en J. Zuidema. 1998. Zin in taal. Deel A spelling en deel B spelling. Tilburg: Zwijzen. [De delen C, D en E zijn verschenen resp. verschijnen in 1999, 2000 en 2001].
- Cruse, D.A. 1986. Lexical Semantics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuilenburg, J.J. van, O. Scholten en G.W. Noomen. 1991³. Communicatiewetenschap. Muiderberg: Coutinho.
- Cummins, J. 1984a. Language proficiency, bilingualism, and academic achievement. In Cummins 1984b, 130-151.
- Cummins, J. 1984b. Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. and M. Swain. 1986. Bilingualism in education: aspects of theory, research and practice. London: Longman.
- CVEN-rapport, het. 1991. Eindverslag van de commissie vernieuwing eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde v.w.o. en h.a.v.o. 's-Gravenhage: Sdu.
- Daalder, S. 1988. De taalkundige categorieënleer. In Voortgang 9. Jaarboek voor de Neerlandistiek. Amsterdam: Faculteit der Letteren VU, 209-231.

- Daalder, S. 1989. Continuative relative clauses. Spreken und Hören. Akten des 23. Linguistischen Kolloquiums. N. Reiter (red.). Tübingen: Niemeyer, 195-207.
- Daalder, S. 1991. Het onderscheid tussen taalgebruik en taalbeschouwing. Een leerstuk van de structuralistische linguïstiek. In Noordegraaf en Zemel (red.), 45-56.
- Daalen-Kapteijns M. van, K. de Glopper en C. Schouten-van Parreren. 1993. Woordenschat en woordleervaardigheden in moedertaal en vreemde talen. LT 485.584-588.
- Daalen-Kapteijns, M. van, K. de Glopper en C. Schouten-van Parreren. 1993. Het afleiden van woordbetekenissen uit de context. LT 485.589-593.
- Daalen-Kapteijns M. van, K. de Glopper en C. Schouten-van Parreren. 1993. Het overschatten van de eigen woordkennis. LT 485.599-602.
- Daems, F. 1996. Nederlands tussen droom en daad. In Kroon en Vallen, 55-65.
- Daems, F., J. Pepermans en R. Roger. 1982. Leren leven in taal. Een moedertaal didactiek. Malle: De Sikkel.
- Dale, van, zie Geerts en den Boon (red.) 1999¹³.
- Dam, A.J.S. van (red.) 1969. Onderwijs en wetenschap. De school vraagt aan de wetenschap. Gorinchem: Noorduijn en Zoon.
- Dams, A. e.a. 1998. The teaching of foreign languages for oral cross-cultural communication; towards the writing of new input materials. In Willems e. a. (red.), 113-195.
- Damsma, H. en J. Griffioen. 1985. Taalbeschouwing als reflectiviteit. Eerste verslag van het onderzoeksproject reflectiviteit. Enschede: SLO.
- Daniëls, W. 1992. Thuis taal. Het andere Nederlands. 's-Gravenhage: Sdu.
- Diesveld, P. en G. Kempen. 1993. Zinnen als bouwwerken. Computerprogramma's voor grammatica-oefeningen. Moer 1993.4.130-138.
- Dijk T.A. van en W. Kintsch. 1983. Strategies of discourse comprehension. New York: Academic Press.
- Dijkstra, A. (eindred.) en K. Hawinkels. 1994. Methodekeuze in de basisvorming 2. Nederlands. Utrecht: APS.
- Dijkstra, A. en G. Kempen. 1984. Taal in uitvoering. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Dijkstra, A. en G. Kempen. 1993. Taalpsychologie. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Dijkstra, A., R. Klein en R. Rymenans. 1995. Vraagbaak Nederlands. Utrecht: APS [Federatie Het Schoolvak Nederlands].
- Dik, S.C. 1972. Coordination. Its implications for the theory of general linguistics. [Dissertatie.] Amsterdam: North-Holland Publishing Company.
- Dik, S.C. 1977. Wat is pragmatiek? In Tervoort (red.), 206-221.
- Dik, S.C. 1981. Functional grammar. Dordrecht (etc.): Foris Publications.
- Dik, S.C. 1989. The theory of functional grammar. Dordrecht (etc.): Foris Publications.
- Dik, S.C. 1997. The theory of functional grammar. Deel I: The structure of the clause [TFG1; 1997a²]; Deel II: Complex and derived constructions [TFG2; 1997b]. Berlin: Mouton de Gruyter. [geredigeerd door P.C. Hengeveld.]
- Dik, S.C. (red.) 1983. Advances in functional grammar. Dordrecht: Foris Publications.
- Dik, S.C. en J.G. Kooij. 1984³. Algemene taalwetenschap. Utrecht: Het Spectrum.

- Dirksen, A. 1986. Grammatica-onderwijs en taalvaardigheid; problemen met verwijzing. *Spectator* 16.2.107-130.
- Dirksen, A. 1990. Monitoring processes in language production. RUU. [Dissertatie.]
- Dirksen, A., P.J. Schellens en U. Schuurs. 1987. Vragen fouten in de zinsbouw om grammatica-onderwijs? *Spectator* 16.4.380-393.
- Dirven, R. 1975. Linguïstiek en moedertaalonderwijs. In Hulshof, 537-571.
- Dis, L.M. van (red.) 1970⁵. Didactische handleiding voor de leraar in de moedertaal. Amsterdam: J.M. Meulenhoff (etc.).
- Dittmar, N. 1973. Soziolinguistik. Exemplarische und kritische Darstellung ihrer Theorie, Empirie und Anwendung. Mit kommentierter Bibliographie. Frankfurt/Main. (Band 4 aus Schwerpunkte Linguistik und Kommunikationswissenschaft).
- Dittmar, N. 1978. Handboek van de sociolinguïstiek. Utrecht (etc.): Het Spectrum. [Ned. vertaling door W.K.B. Koning van: Soziolinguistik (1973).]
- Dort-Slijper, M.K. van. 1984. Grammatica in het basisonderwijs. Leiden: Martinus Nijhoff. [Dissertatie.]
- Dort-Slijper, M.K. van. 1986. Traditionele grammatica op de basisschool. *FdL* 27.1-13.
- Dort-Slijper, M.K. van. 1992. Welke koers vaart 't kofschip op de spellingzee? In Schermer-Vermeer, Klooster en Florijn, 35-46.
- Dort-Slijper, M.K. van (red.) 1988-1990. Grammatica in Balans. [Delen voor groep 6, 7 en 8. Tekstboeken, werkboeken en antwoordenboeken voor leerlingen en handleidingen voor docenten.] Gorinchem: Uitgeverij De Ruiter.
- Dort-Slijper, M.K. van, W.G. Klooster en J.H.J. Luif. 1982-1984. Je weet niet wat je weet. [Deel 1 en 2. Leerlingenboek en informatie voor docenten.] Culemborg: Educaboek.
- Dowty, D.R. 1979. Word meaning and Montague grammar. The semantics of verbs and times in generative semantics and in Montague's PTQ. Dordrecht (etc.): D. Reidel Publishing Company.
- Dresden, S. 1965. Wereld in woorden. Beschouwingen over romankunst. 's-Gravenhage: Bert Bakker (etc.).
- Driel, L. van en J. Noordegraaf. 1982. Studies op het gebied van de geschiedenis van de taalkunde. Kloosterzande: Grafische Industrie Duerinck-Krachten.
- Drop, W. 1983a. Instrumentele tekstanalyse. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Drop, W. 1983b. Informatieordening vanuit een stofschemata. *TsTbh* 5.100-113.
- Drop, W. 1984. Voorbereiding bij het schrijven. *TsTbh* 6.161-175.
- Drop, W. 1985. Abstraherend denken voor en bij het schrijven. *TsTbh* 7.161-174.
- Drop, W. 1986. Tekstplanning met behulp van tekstmodellen. *TsTbh* 8.161-176.
- Drop, W. en J. de Vries. 1976. Ter informatie. Leergang samenvatten en schrijven van zakelijke teksten. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Drop, W. en J. de Vries. 1980. Taalbeheersing. Handboek voor taalhantering. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Droste, F.G. (red.) 1985. Stromingen in de hedendaagse linguïstiek. Leuven: Universitaire Pers en Assen-Maastricht: Van Gorcum.

- Duiveman, M. en H. Hans. 1995. Language awareness in Groningen. LT 497.88-89.
- Dulay, H., M. Burt en S. Krashen. 1982. Language two. Oxford (etc.): Oxford University Press.
- Dumont, J.J. 1984. Lees- en spellingsproblemen. Dyslexie, dysorthografie en woordblindheid. Rotterdam: Lemiscaat.
- Dumont, J.J. 1994. Dyslexie. Theorie, diagnostiek, behandeling. Rotterdam: Lemniscaat.
- Eemeren, F.H. van en R. Grootendorst. 1982. Regels voor redelijke discussies. Een bijdrage tot de theoretische analyse van argumentatie ter oplossing van geschillen. Dordrecht (etc.): Foris Publications. [Dissertatie.]
- Eemeren, F.H. van en R. Grootendorst. 1988. Taalbeheersing in ontwikkeling. Dordrecht: Foris Publications.
- Eemeren, F.H. van en R. Grootendorst. 1993. Argumentatie. In Braet en Van de Gein (red.), 57-110.
- Eemeren, F.H. van en R. Grootendorst. 2000a. Kritische discussie. Amsterdam: Boom.
- Eemeren, F.H. van en R. Grootendorst. 2000b. Argumentatie. In Braet (red.), 93-121.
- Eemeren, F.H. van en R. Grootendorst (red.) 1997. Studies over argumentatie. Meppel (etc.): Boom.
- Eemeren, F.H. van, R. Grootendorst en T. Kruiger. 1983. Argumentatieleer 1. Het analyseren van een betoog. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Eemeren, F.H. van, R. Grootendorst en F. Snoeck Henkemans. 1995. Argumentatie. Inleiding in het analyseren, beoordelen en presenteren van betogen. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Eemeren, F.H. van, R. Grootendorst en F. Snoeck Henkemans e.a. 1996. Handboek argumentatietheorie. Groningen: Martinus Nijhoff.
- Eemeren, F.H. van en W.K.B. Koning (red.) 1981. Studies over taalhandelingen. Meppel (etc.): Boom.
- Ek, J.A. van en J.L.M. Trim. 1991. Threshold level 1990. A revised and extended version of the threshold level by J.A. van Ek. Straatsburg.
- Elffers, E.H.C. 1977. Structuralisme en generatieve grammatica. Spectator 7.1.16-34.
- Elffers, E.H.C. 1978. Is taalkunde wel een soort psychologie? Spectator 8.1.1-28.
- Elffers, E.H.C. 1982. Nederlands structuralisme en zinsontleding. Een poging tot reconstructie van een stukje vakgeschiedenis. NTG 75.3.205-229.
- Elffers, E.H.C. en S. de Haan. 1980. Traditionele en moderne grammatica. Spectator 9.5.405-432.
- Elffers, E.H.C. en S. de Haan. 1984. De Nederlandse zinsdeelleer in de eerste helft van de 20e eeuw. NTG 77.6.516-541.
- Elffers-van Ketel, E.H.C., J.M. van der Horst en W.G. Klooster. 1997. Grammaticaal spektakel. Artikelen aangeboden aan Ina Schermer-Vermeer bij haar afscheid van de Vakgroep Nederlandse Taalkunde aan de Universiteit van Amsterdam. Amsterdam: Vakgroep Nederlandse Taalkunde.
- Els, T. van, G. Extra, Ch. van Os en Th. Bongaerts. 1977. Handboek voor de toegepaste taalkunde. Het leren en onderwijzen van moderne vreemde talen. Groningen: Wolters-Noordhoff.

- Els, T. van e.a. 1984. *Applied linguistics and the learning and the teaching of foreign languages*. London: Arnold.
- Ensink, T. 1987. Toepassingen van gespreksanalyse. In *TsTbh* 9, 67-83.
- Ensink, T. 1991. Inleiding op de stroom Tekst- en gespreksanalyse. In Bax en Vuyk (red.), 87-88.
- Ent, W. van den (Commissie Van den Ent). 1941. *Het onderwijs in de Nederlandse taal en letterkunde op de middelbare school*. 's-Gravenhage: Landsdrukkerij.
- Essen, A. van. 1986. Vijfenzeventig jaar grammatica in het vreemde-talenonderwijs. *LT* 411.282-289.
- Essen, A. van. 1995. Language awareness in Holland: Evolution and trends. In Nienhuis en Meijers, 9-26.
- Faerch, C., K. Haastrop en R. Phillipson. 1984. *Learner language and language learning*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Fairclough, N. 1995. Critical language awareness and citizenship in a changing world. In Nienhuis en Meijers, 27-35.
- Ferguson, C.A. 1959. Diglossia. *Word* 15.325-340.
- Fillmore, C.J. 1968. The case for case. *Universals in linguistic theory*. E. Bach en R.T. Harms (eds.). New York: Holt, Rinehart and Winston, 1-88.
- Fink, S.R. 1977. *Aspects of a pedagogical grammar*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Fishman, F.A. 1965. Who speaks what language to whom and when? *Linguistics* 2.67-88.
- Fishman, J.A. (red.) 1968. *Readings in the sociology of language*. The Hague: Mouton.
- Fishman, J.A. 1972. Domains and the relationship between micro- and macro-sociolinguistics. Gumperz and Hymes (red.), 435-453.
- Fishman, J.A. 1977. Language and ethnicity. In Giles (red.), 15-57.
- Fishman, J.A. 1985a. Positive bilingualism: some overlooked rationales and forefathers. In Fishman (red.) e.a. 445-455.
- Fishman, J.A. 1985b. The Whorfian hypotheses: variations of valuation, confirmation and disconfirmation. In Fishman (red.) e.a. 457-471.
- Fishman, J.A. 1985c. Whorfianism of the third kind: ethnolinguistic diversity as a worldwide societal asset. In Fishman (red.), 473-487.
- Fishman, J.A. (red.), M.H. Gertner e.a. 1985. *The rise and fall of the ethnic revival. Perspectives on language and ethnicity*. Berlin (etc.): Mouton Publishers.
- Florijn, A. 1995. 'Traditioneel' is geen scheldwoord en 'communicatief' geen toverwoord. *LT* 505.603-606.
- Florijn, A.F. J.A. Lalleman en J.H. Maureau. 1994. *De regels van het Nederlands. Grammatica voor anderstaligen (+ werkboek)*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Foley, W. and R. Van Valin. 1984. *Functional syntax and universal grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fontein, A.M. en A. Pescher-ter Meer. 1994. *Nederlandse grammatica voor anderstaligen*. Utrecht: Nederlands Centrum Buitenlanders.
- Foolen, A. 1993. *De betekenis van partikels. Een documentatie van de stand van zaken van het onderzoek met bijzondere aandacht voor maar*. KUN [Dissertatie.]

- Fortescue, M., P. Harder en L. Kristoffersen (red.) 1992. Layered structure and reference in a functional perspective. Amsterdam: J. Benjamins.
- Gamut, L.T.F. 1982. Logica, taal en betekenis. Inleiding in de logica. [deel 1]. Utrecht (etc.): Het Spectrum.
- Geeraerts, D. 1989. Wat er in een woord zit. Leuven: Peeters.
- Geerts, G. 1978. Sociolinguïstische variatie en lexicon. *FdL* 19.59-71.
- Geerts, G. en T. den Boon (red.) [in samenwerking met D. Geeraerts en E. Vos. Etymologie door N. van der Sijs.] 1999¹³. Van Dale. Groot Woordenboek der Nederlandse Taal. [Drie delen.] Utrecht (etc.): Van Dale Lexicografie.
- Geest, T. van der. 1987. Interactie-analyse versus conversatie-analyse: methode, inhoud en toepassingen. *TsTbh* 9.1.84-96.
- Geest, T. van der. 1995a. The development of language comprehension in the perspective of second language learning. In Nienhuis en Meijers, 37-47.
- Geest, T. van der. 1995b. Over letterenonderzoek. De methodologie van het Neerlandistische onderzoek in het bijzonder de methodologie van de taalbeheersing. Assen: Van Gorcum.
- Geest, T. van der, P.J. Schellens en L. van Waes. 1992. Het model van Flower en Hayes: een cognitief procesmodel of een retorisch taakmodel? *TsTbh* 14.3.161-176.
- Gein, J. van de. 1991a. The sense of sentences. A study into the effect of grammar instruction upon junior writing. RUU. [Dissertatie.]
- Gein, J. van de. 1991b. Over fouten, vergissingen en grammatica-onderwijs. [Bespreking van Dirksen (1990) en van Schuurs (1990)]. *Spiegel* 9.2.77-86.
- Gein J. van de. 1991c. De zin centraal. Een experimentele studie naar het effect van grammatica-onderwijs. *TsTbh* 13.241-263.
- Gein J. van de. 1992a. De bijdrage van zinsbouwonderwijs aan stelsvaardigheid: analyse van een leergang. *Spiegel* 10.1.3-25.
- Gein J. van de. 1992b. Contouren van nieuw grammatica-onderwijs in de onderbouw: een schets. Het schoolvak Nederlands in het Secundair/Voortgezet Onderwijs. Verslag van de vijfde conferentie. Enschede: VALO-Moedertaal, 89-98.
- Gein J. van de. 1992c. Zinnen leren bouwen. *Moer* 1992.3/4.91-98.
- Gein, J. van de, C. van de Guchte en B. Kouwenberg. 1998. Zin in taal. [Deel A taal en deel B taal.] Tilburg: Zwijsen. [De delen C, D en E zijn verschenen resp. verschijnen in 1999, 2000 en 2001].
- Gelderens, A. van. 1987. Taalbeschouwing bij het begrijpend lezen. Enschede: SLO en Amsterdam: SCO.
- Gelderens, A. van. 1988. Taalbeschouwing, wat is dat? Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek UvA. [SCO rapport 173.] [Drie delen.]
- Giglioli, P.P. 1972. Language and social context. Middlesex (England): Penguin Books.
- Giles, H. 1973. Accent mobility: a model and some data. *Anthropological Linguistics* 15.87-105.
- Giles, H. (red.) 1977. Language, ethnicity and intergroup relations. London (etc.): Academic Press.

- Ginsburg, H. and S. Oppen. 1969. Piaget's theory of intellectual development. An introduction. Englewood Cliffs (New Jersey): Prentice-Hall.
- Givón, T. 1979. On Understanding grammar. New York (etc.): Academic Press.
- Glopper, K. de en G. Rijlaarsdam. 1983. Taalbeschouwing als alternatief voor traditioneel grammatica-onderwijs? LT 379.93-103.
- Glopper, K. de en G. Rijlaarsdam. 1986. Bespreking van Kroon (1985). *Gramma* 10.71-77.
- Gnutzmann, C. 1995. From 'Language awareness to cultural awareness'? In Nienhuis en Meijers, 49-64.
- Goossens, H. 1994. Eenzijdige uitwerking doelstellingen basisvorming Nederlands. LT 489.202-206.
- Goris, A., E. Ruijsendaal en R. Porquier (red.) 1996. *Langue-Choc. Modern onderwijs in de Europese talen en culturen*. *Lingua-Nefiproject*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam. [Nederlandse vertaling door E. Ruijsendaal en A. Goris.]
- Gorp, H. van, R. Ghesquiere en D. Delabastita [met medewerking van J. Flamand]. 1998⁷. *Lexicon van literaire termen*. Groningen: Martinus Nijhoff en Deurne: Wolters Plantyn.
- Graaff, H.C.J. de. 1997. Differential effects of explicit instruction on second language acquisition. The Hague: Holland Academic Graphics. [Dissertatie.]
- Gregg, L.W. en E.R. Steinberg (red.) 1980. *Cognitive processes in writing*. Hillsdale (N.Y.): L. Erlbaum.
- Grice, H.P. 1981. Logica en gesprek. In Van Eemeren en Koning (red.), 235-255. [Vertaling door M.A. Haft-van Rees van *Logic and conversation* (1975) in de editie van P. Cole en J.L. Morgan: *Syntax and semantics 3: Speech acts*, London: Academic Press, 41-58.]
- Griffioen, J. 1971. Grammatica in het v.w.o.? LT 274.23-31.
- Griffioen, J. 1972. Grammatica in het v.w.o.? LT 289.301-303.
- Griffioen, J. 1975a. Taalvaardigheid = taalgebruik + taalbeschouwing. LT 315.478-490.
- Griffioen, J. 1975b. Zeggenschap. Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs. Groningen: Tjeenk Willink Wolters-Noordhoff.
- Griffioen, J. 1984. Meer duidelijkheid over tegenspraak. *Spiegel* 2.2.43-52.
- Griffioen, J. en H. Damsma 1978². *Zeggenschap*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Griffioen, J. [met medewerking van H. Damsma en A.J. Evenboer]. 1982. *Tegenspraak*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Groot, A.D. de. 1971⁷. *Methodologie. Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen*. 's-Gravenhage: Mouton en Co.
- Groot, A.W. de. z.j.² *Structurele syntaxis*. 's-Gravenhage: Servire. [Ongewijzigde herdruk uit 1949 met voorwoord en inleiding van G.F. Bos en H. Roose.]
- Groot, A.W. de. 1964². *Inleiding tot de algemene taalwetenschap. Tevens inleiding tot de grammatica van het hedendaagse Nederlands*. Groningen: J.B. Wolters.
- Groot, C. de en H. Olbertz (samenstellers). 1998. *Functional grammar publications 1978-1998*. WPGF 72. Amsterdam: IFOTT.
- Gumperz, J.J. en D.H. Hymes (eds.) 1972. *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. New York (etc.): Holt, Rinehart and Winston,

- Gvozdanovic, J. en Th.A.J.M. Janssen (red.) [in samenwerking met O. Dahl]. The function of tense in texts. Amsterdam (etc.): North-Holland, 157-181.
- Haan, D. de. 1994. Deep Dutch. Towards an operationalization of school language skills. Dordrecht: ICG-Printing Amsterdam. [Dissertatie.]
- Haan, G.J. de, G.A.T. Koefoed en A.L. des Tombes. 1977³. Basiscursus algemene taalwetenschap. Assen (etc.): Van Gorcum.
- Haan, S. de. 1996. Hier en nu op verschillende tekstniveaus. Commentaar op Theo Janssen. *Gramma/TTT* 5.183-185.
- Haans, A. 1980. Taalbeschouwing en taalbeheersing. In Kuyser en Tienstra-Schipperheijn 1980: 272-278.
- Haas, W. de en M. Trommelen. 1993. Morfologisch handboek van het Nederlands. Een overzicht van de woordvorming. 's-Gravenhage: Sdu.
- Haeseryn, W., K. Romijn, G. Geerts e.a. 1997. Algemene Nederlandse Spraakkunst. [Twee banden.] Groningen: Martinus Nijhoff, Deurne: Wolters Plantijn. [Tweede, geheel herziene druk.]
- Hagen, A. 1976. Sociolinguïstiek en moedertaalonderwijs. Deel 1 (1976a) LT 318.267-285; deel 2 (1976b) LT 319.347-363.
- Hagen, A. 1981. Standaardtaal en dialectsprekende kinderen. Muiderberg: Coutinho.
- Hagen, A. en J. Kroon. 1982. Sociolinguïstisch onderzoek en moedertaalonderwijs. In Leidse werkgroep moedertaaldidactiek. Moedertaalonderwijs in ontwikkeling, 183-202.
- Hagen, A., P. Stijnen en A. Vallen. 1976³. Dialect en onderwijs in Kerkrade. Eindrapport. Nijmegen: NIVOR.
- Haiman, J. and S.A. Thompson. 1988. Clause combining in grammar and discourse. Amsterdam (etc.): J. Benjamins Publishing Company.
- Hajer, M. 1996. Leren in een tweede taal. Interactie in vakonderwijs aan een meertalige mavo-klas. Groningen: Wolters-Noordhoff. [Dissertatie.]
- Hajer, M., R. de Jong en R. Theben Terwille. 1994. Wachtend op nieuw materiaal. Moer 1994. 6.242-247.
- Hajer, M. en T. Meestringa. 1995. Schooltaal als struikelblok. Didactische wenken voor alle docenten. Bussum: Coutinho.
- Halliday, M.A.K. 1983. An introduction to functional grammar. London: E. Arnold Publishers.
- Halliday, M.A.K. en R. Hassan. 1975. Cohesion in English. London: Longman.
- Halliday, M.A.K., A. McIntosh en P. Stevens. 1964. The linguistic sciences and language teaching. London: Longman.
- Hannay, M. 1991. Pragmatic function assignment and word order variation in a functional grammar of English. *Journal of Pragmatics* 16.131-155.
- Hannay, M. 1994. The theme zone. In Boogaart en Noordegraaf, 107-117.
- Hannay, M. 1998. The utterance as unit of description: implications for functional grammar. In Van der Auwera, Durieux and Lejeune (red.), 201-211.
- Hannay, M. and M. Bolkestein (red.) 1998. Functional grammar and verbal interaction. Amsterdam-Philadelphia: J. Benjamins Publishing Company.

- Hartveldt, D. 1978. *Taal en samenleving. Over de sociale functies van taal, ideologie en taalvariatie*. Baarn: Ambo.
- Hartveldt, D. 1982. *De gesproken samenleving*. Muiderberg: Coutinho.
- Hartveldt, D. 1990. *Kleine didactiek voor het Nederlands als tweede taal*. Muiderberg: Coutinho.
- Hartveldt, D. (red.) 1978. *Taalgebruik. Opstellen over taal in de maatschappij, in de opvoeding en in het onderwijs*. Baarn: Ambo.
- Haugen, E.I. 1972a. The stigmata of bilingualism. In Haugen 1972c, 307-324.
- Haugen, E.I. 1972b. The ecology of language. In Haugen 1972c, 325-339.
- Haugen, E.I. 1972c. *The ecology of language. Essays by Einar Haugen*. Stanford: Stanford U.P. [Selected and introduced by A.S. Dil.]
- Hawkins, E. 1991². *Awareness of language: an introduction*. London (etc.): Cambridge University Press.
- Hawkins, E. 1992. Awakening of 'language awareness' in the UK. In Nienhuis en Meijers, 65-83.
- Hayes, J.R. and L. Flower. 1980a. Writing as problem solving. *Visible Language* 14.383-387.
- Hayes, J.R. and L. Flower. 1980b. Identifying the organization of writing processes. In Gregg en Steinberg (red.), 3-30.
- Heek, F. van. 1968. *Het verborgen talent*. Meppel: Boom.
- Heestermans, J.L.A. 1976. Een kritische kanttekening en een schets voor een lexicografische theorie. In Sterkenburg (red.), 39-57.
- Heesters, K., F. Kramer, E. Kwakernaak en I. Visser. 1999. Is dit een betoog, een beschouwing of een uiteenzetting? *LT* 541.415-419.
- Helvoort, K. 1992. Leesvaardigheid. *Moer* 1996.6.335-344.
- Hempel, C.G. 1972. *Filosofie van de natuurwetenschap*. Utrecht (etc.): Het Spectrum. [Vertaling door F. van Zetten van *Philosophy of Natural Science* (1966).]
- Hendrix, T. 1997. *Taalkunde getoetst. De validatie van een vakonderdeel taalkunde in het schoolvak Nederlands, KUN [Dissertatie.]* [Met een apart deel Bijlagen.]
- Hendrix, T. en H. Hulshof. 1988a. Taalbeschouwing als (taal)culturele vorming 1. *LT* 427.2-7.
- Hendrix, T. en H. Hulshof. 1988b. Taalbeschouwing als (taal)culturele vorming 2. *LT* 428.74-81.
- Hendrix, T. en H. Hulshof. 1989. Taalbeschouwing als (taal)culturele vorming 3. *LT* 439.163-172.
- Hendrix, T. en H. Hulshof. 1991. Van taalkundige beschouwing naar taalkunde. *LT* 461.243-253.
- Hendrix, T. en H. Hulshof. 1993. Leesonderwijs vorm geven. Van deelvaardigheid naar interactieve tekstanalyse. *LT* 480.253-261.
- Hendrix, T. en H. Hulshof. 1994. *Leesvaardigheid Nederlands. Omgaan met zakelijke teksten*. Bussum: Coutinho.
- Hendrix, T. en H. Hulshof. 1999. *Op taalkunde afgestemd. Algemene vaardigheden en vakspecifieke leerstof in het studiehuis: het geval Nederlands*. *LT* 537.122-128.
- Hengeveld, P.C. 1988. Layers and operators. *WPFG* 27. Amsterdam: IFOTT.
- Hengeveld, P.C. 1989. Layers and operators in functional grammar. *Journal of Linguistics* 25. 127-157.
- Hengeveld, P.C. 1990. The hierarchical structure of utterances. In Nuyts, Bolkestein en Vet (red.), 1-24.

- Hengeveld, P.C. 1998. Shifters. [Rede.] UvA.
- Hengeveld, P.C. 2000. The architecture of a functional discourse grammar. Amsterdam: Interne publicatie UvA.
- Henneman, K. en W.I.M. van Calcar. 1988. Problemen met tekstbegrip: directe instructie in het gebruik van strategieën. Een mogelijke oplossing. In *Dyslexie* 88, 137-152. Lisse (etc.): Swets en Zeitdinger.
- Henneman, K. en W.I.M. van Calcar. 1993. Problemen met tekstbegrip. Directe instructie in leesstrategieën. Een mogelijke oplossing. *Moer* 1993.2.55-63.
- Henneman, K. en W.I.M. van Calcar. 1997. Grammaticale kennis en het lesonderwijs aan zwakke lezers. *LT* 521.350-354.
- Henneman, K. en W.I.M. van Calcar. 1999. Leesonderwijs ter discussie. Het schoolvak Nederlands. Verslag van de twaalfde conferentie. Antwerpen, 227-241.
- Hermans, J.J., H.A. Créton en F.A.J. Korthagen. 1993. Reducing the gap between theory and practice in teacher education. Research and developments on teacher education in the Netherlands. J.T. Voorbach (red.). *De Lier: Academisch Boeken Centrum*, 111-120. [Teacher Education 9.]
- Herrlitz, W. 1984. Über Jürgen Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns; sprachtheoretischer Hintergrund. *Sprachdidaktische Perspektiven*. Spiegel 2.1.5-44.
- Herrlitz, W. 1994. Eenvoudigweg 'taal'? Spiegel 12.3.77-87.
- Hertog, C.H. den. 1973. Nederlandse Spraakkunst. Eerste stuk. De leer van de enkelvoudige zin [1973a]. Tweede stuk. De leer van de samengestelde zin [1973b]. Derde stuk. De leer van de woordsoorten [1973c]. Amsterdam: Versluys. [Ingeleid en bewerkt door H. Hulshof.]
- Hetebrij, M. en W.L. Wardekker. 1986. De kwaliteit van discussies over kwalitatief onderzoek. *Pedagogische Studiën* 63.485-497.
- Hofmans-Okkes, I. 1987. Schoolboeken leren lezen. Adviezen voor leraren. Muiderberg: Coutinho.
- Hofstede, G. 1991. Cultures and organisations. Software of the mind. London: McGraw-Hill Book Company.
- Hogen, R. van. 1991. Practische cursus formuleren. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Horst, J.M. van der en F.J. Marschall. 1993². Korte geschiedenis van de Nederlandse taal. Amsterdam: Nijgh en Van Ditmar.
- Horst, J.M. van der en K. van der Horst. 1999. Geschiedenis van het Nederlands in de twinstigste eeuw. 's-Gravenhage: Sdu.
- Houtkoop-Steenstra, H. en W. Weijts. 1994. Descriptieve praktijken in gynaecologische consulten. In Maes, Van Hauwermeiren en Van Waes (red.), 300-308.
- Hudson, R.A. 1982. Sociolinguïstiek. Groningen: Wolters-Noordhoff [Vertaling door J. Daan van Sociolinguistics (1980).]
- Hudson, R.A. 1984. Word Grammar. Oxford: Blackwell.
- Hudson, R.A. 1996². Sociolinguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huisman, M. 1994. Redeneren en metaforiek. Het functioneren van metaforisch taalgebruik in discussies. In Maes, Van Hauwermeiren en Van Waes (red.), 290-299.

- Huizinga, H. 1991. Spellingdidactiek voor de basisschool. Leiden [etc.]: Martinus Nijhoff.
- Huizinga, M. 1999a. Internationalisering en de rol van cultuur in het taalonderwijs. LT 540.393-396.
- Huizinga, M. 1999b. 0031. Directe toegang tot Nederland(s). [Opleiding tot staatsexamen II.] Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Huls, H.A. 1982. Taalgebruik in het gezin en sociale ongelijkheid. Een interactioneel sociolinguïstisch onderzoek. KUN. [Dissertatie.]
- Hulshof, H. 1971. Taalsysteem en taalbouwsels. Inleiding tot een Nederlandse schoolgrammatica en teksttheorie op transformationeel-generatieve grondslag. Zeist: Uitgeverij N.I.B.
- Hulshof, H. 1984. Taalwetenschap en het vak Nederlands. In Van Paassen, Rijlaarsdam en Zwitserlood (red.) (1984a), 154-167.
- Hulshof, H. 1985. C.H. den Hertog als grammaticus. Muiderberg: Coutinho. [Dissertatie.]
- Hulshof, H. 1986. Grammatica in het Onderwijs Nederlands. Taalkunde, grammatica-onderwijs en LT in de periode 1950-1970. LT 411.289-298.
- Hulshof, H. 1991. Taalkunde in het voortgezet onderwijs. LT 461.233-234.
- Hulshof, H. 1993. Bespreking van Jager (1993). LT 479.232-233.
- Hulshof, H. 1995a. Moedertaal­didactiek in ontwikkeling. [Rede.] KUN.
- Hulshof, H. 1995b. Moedertaal­didactiek in ontwikkeling. LT 499.203-205.
- Hulshof, H. 1995c. Bespreking van Balk-Smit Duyzentkunst (1994). NTG 88.2.174-178.
- Hulshof, H. 1997. Nederlands. Een vakvertaling bij Onderwijskunde. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Hulshof, H. 1999. De Nederlandse kijk op grammatica, taalbeschouwing en taalkunde in het onderwijs. Nederlands van Nu 47.1.3-12.
- Hulshof, H. (red.) 1975. Transformationeel-generatieve grammatica in artikelen. Groningen: Tjeenk Willink.
- Hulshof, H. en T. Hendrix. 1991. Van taalbeschouwing naar taalkunde. Omgaan met taalkundige onderwerpen in het v.w.o.. LT 461.243-253.
- Hulshof, H. en T. Hendrix. 1993. Taalkunde in het voortgezet onderwijs - een verwarde discussie verhelderd. FdL 34.201-220.
- Hulshof, H. en T. Hendrix. 1996. Kennis over taal en taalverschijnselen. Omgaan met taalkundige onderwerpen in de klas. Bussum: Coutinho.
- Hulstijn, J.H. 1993. Nieuwe perspectieven voor onderzoek naar het effect van grammatica-onderwijs op het verwerven van een vreemde taal. Toegepaste taalwetenschap in artikelen 46-47.114-130.
- Hulstijn, J., R. Stumpel, B. Bossers en C. van Veen. 1995. Handboek Nederlands als tweede taal in de volwasseneneducatie. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Humboldt, W. von. 1972⁴. Schriften zur Sprachphilosophie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Humme, H. 2000. Docenten zijn specialisten. [Interview met vakdidacticus Kees Sluis.] LTM 87. 1.7-9.

- Hunt, K. 1970. Syntactic maturity in school children and adults. In *Monographs of the Society for Research in Child Development* 35, 1-67.
- Hymes, D.H. 1968. The ethnography of speaking. In Fishman (red.), 99-138.
- Hymes, D.H. 1972a. On communicative competence. In Pride en Holmes (red.), 269-293.
- Hymes, D.H. 1972b. Models of the interaction of language and social life. In Gumperz en Hymes (red.), 35-71.
- Idenburg, Ph.J. 1964. *Schets van het Nederlandse schoolwezen*. Groningen: Wolters.
- Jackendoff, R. 1983. *Semantics and cognition*. Cambridge MA: The MIT-Press.
- Jackendoff, R. 1987. *Consciousness and the computational mind*. Cambridge MA: The MIT-Press.
- Jacobs, S. en S. Jackson. 1997. Argumentatie in alledaagse situaties: een gespreksanalytische benadering. [Vertaling van P. Houtlosser.] In Van Eemeren en Grootendorst (red.), 111-154.
- Jager, B. 1993. *Taalkristal. Grammaticale en andere verschijnselen in het Nederlands*. Zutphen: Thieme.
- Jager, B., L.J. van de Velde, R.A.J. Kraaijeveld e.a. 1990 e.l., *Op Niveau*. [Eerste tot en met zesde leerjaar. Schooltypen: ivbo/vbo/mavo/havo/wvo.] Zutphen: Thieme.
- Jager, M. de en J. Lebeer. 1994. *Denken kun je leren. Theorie en methoden van Feuerstein*. 's-Gravenhage: Sardes.
- Jakobson, R. 1960. Linguistics and poetics. In Sebeok, T. (red.), 350-377.
- Jansen, F. 1992. Bespreking van Dirksen (1990). *Spectator* 21.4.348-352.
- Jansen, I., E. Kroodsmma, T. van Miert e.a. 1989 (e.l.). *Klinker*. [Eerste tot en met vierde leerjaar. Schooltypen mavo/havo/vwo.] Den Bosch: Malmberg.
- Jansen, R. en E.M. Tol-Verkuyt. 1993. Bespreking van Nederlands in de basisvorming. Een praktische didaktiek van Helge Bonset, Martien de Boer en Tiddo Ekens. *Moer* 1993.4.145-150.
- Janssen, D. 1988. Over lezen en leesonderwijs. *LT* 430.236-242.
- Janssen, D. (red.), IJ. van den Boogaard, J. van den Hurk e.a., 1992². *Zakelijke communicatie. Een leergang 'communicatieve vaardigheden' voor het HBO (twee delen)*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Janssen, D. en J. Schilperoord. 1988. Schrijfprocessen en schrijftaken. *TsTbh* 10.2.105-120.
- Janssen, D., J. Schilperoord, H. van den Bergh e.a. 1994. Effecten van hardop denken op het schrijfproces. In Maes, Van Hauwermeiren en Van Waes (red.), 177-190.
- Janssen, D., J. Schilperoord, L. van Waes en W. Wassenaar. 1994. Hardop denken als methode van schrijfprocesonderzoek. In Maes, Van Hauwermeiren en Van Waes (red.), 167-176.
- Janssen, Th. A.J.M. 1983. Het temporele systeem van het Nederlands: drie tijden en twee tijdscomposities. *Glott* 6.45-105.
- Janssen, Th.A.J.M. 1985. De constructie hebben/zijn + (')voltooid deelwoord('). In *Voortgang* 6. *Jaarboek voor de Neerlandistiek*. Amsterdam: Faculteit der letteren VU, 47-84.
- Janssen, Th.A.J.M. 1986a. Het voltooid deelwoord. *Glott* 9.57-79.
- Janssen, Th.A.J.M. 1986b. Tijd in taal. *Gramma* 10.309-323.
- Janssen, Th. A.J.M. 1986c. D.M. Bakker, onderzoeker van taal en taalbeschrijving. In *Voortgang* 7. *Jaarboek voor de Neerlandistiek*. Amsterdam, Faculteit der Letteren VU, 5-23.

- Janssen, Th. A.J.M. 1987. Het perfectum: syntactisch en semantisch samengesteld. *Tabu* 17.28-53.
- Janssen, Th.A.J.M. 1989a. Tempus, interpretatie en betekenis. *NTG* 82.4.305-329.
- Janssen, Th.A.J.M. 1989b. Die Hilfsverben ndl. zullen und dt. werden: modal oder temporal. Tempus – Aspect – Modus. W. Abraham en Th. Janssen (red.). Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 65-84.
- Janssen, Th.A.J.M. 1991. Preterit as definite description. The function of tense in texts.
- Janssen, Th.A.J.M. 1993a. Heterosemy or polyfunctionality? The case of Dutch maar 'but, only, just'. The Berkeley Conference on Dutch Linguistics 1993. Th.F. Shannon and J.P. Snapper (red.). Lanham MD: University Press of America [1995], 71-85.
- Janssen, Th.A.J.M. 1993b. Tenses and demonstratives: Conspecific categories. Conceptualizations and mental processes in language. R.A. Geiger and B. Rudzka-Onstyn (red.). Berlin (etc.): Mouton de Gruyter, 741-783.
- Janssen, Th.A.J.M. 1994a. Bespreking van Braet en Van de Gein (red.) (1993). *TsTbh* 16-4.321-325.
- Janssen, Th.A.J.M. 1994b. Betekenis en interpretatie of hoe taal en wereldbeeld elkaar aanvullen. Het is kermis hier. Lezingen ter gelegenheid van het 75-jarig bestaan van Nederlands aan de Vrije Universiteit. T. van Dijk en R. Zemel (eds.). Münster: Nodus Publikationen, 5-18.
- Janssen, Th.A.J.M. 1994c. Preterit and perfect in Dutch. Tense and aspect in discourse. C. Vet and C. Vetters (eds.). Berlin (etc.): Mouton de Gruyter, 115-146.
- Janssen, Th. A.J.M. 1995a. Monosemy versus polysemy. [Lezing.] Fourth International Cognitive Linguistic Conference, at Albuquerque, New Mexico.
- Janssen, Th.A.J.M. 1995b. Deixis from a cognitive point of view. Meaning and explanation. Advances in linguistic sign theory. E. Contini-Morava and B. Sussmann Goldberg (red.) [met medewerking van R.S. Kirsner]. Berlin (etc.): Mouton de Gruyter, 249-270.
- Janssen, Th.A.J.M. 1995c. Cognitive semantics of regio-based deixis. Reference in multidisciplinary perspective. R.A. Geiger (red.). Hildesheim (etc.): Georg Olms Verlag, 141-165.
- Janssen, Th.A.J.M. 1996a. Hier en nu op verschillende tekstniveaus. *Grammar/TTT* 5.163-182.
- Janssen, Th.A.J.M. 1996b. Deictic and anaphoric referencing of tenses. Anaphores temporelles et (in-) cohérence. W. de Mulder, L. Tasmowski-De Rijck et C. Vetters (red.). Amsterdam (etc.): GA Rodophi, 79-107.
- Janssen, Th.A.J.M. 1997a. Geen vorm en toch een functie? In Elffers-van Ketel, Van der Horst en Klooster, 123-134.
- Janssen, Th.A.J.M. 1997b. Communiceren. Over taal en taalgebruik. 's-Gravenhage: Sdu.
- Janssen, Th.A.J.M. 2000. Grounding principles of pronominals, demonstratives, and tenses. Lezing congres Boedapest.
- Janssen, Th.A.J.M. Te verschijnen. Deixis and reference. Morphology. A handbook on inflection and word formation. G. Booij, C. Lehmann, J. Mugdan (red.). Berlin (etc.): Mouton de Gruyter.
- Janssen-van Dielen, A., T. v.d. Linden, K. Duijm e.a. 1988. Instaptoets anderstalige volwassenen. Enschede: CITO en Nijmegen: ITT.

- Jaspers, J.J.T.M., W.P.M.S. Spooren, L.G.M. Noordman en W. Vonk. 1987. Tegenstellingen en argumentatie. TTT 7.3-26.
- Jong, F. de, L. Oversteegen en H. Verkuyl. 1990². Betekenis en taalstructuur. Inleiding in de formele semantiek. Dordrecht: Foris Publications.
- Jordens, P. 1990. Grammatica in taalgebruik. LT 456.489-496.
- Jordens, P. 1993. Het effect van taalaanbod en instructie op het talenonderwijs. Toegepaste taalwetenschap in artikelen 46-47.140-161.
- Kaldeway, J. 1986. Structuralisme en transformationele grammatica. Dordrecht (etc.): Foris Publications. [Dissertatie.]
- Kalsbeek, A., M. Huizinga en F. Kuiken. 1996². Code Nederlands. Deel 2: Tekstboek en Oefenboek. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Kamer, A. 1992. Veel stof tot denken, maar niet schoolnabij. [Bespreking van Lammers (1991).] Moer 1992.7.259-264.
- Kamp, H. 1981. A theory of truth and semantic representation. Formal methods in the study of language. J. Groenendijk, T.M. Janssen and M. Stokhof (red.). Amsterdam: Mathematisch centrum, 1-14. [In 1984 herdrukt als: Truth, interpretation and information. Dordrecht: Foris.]
- Kamp, H. en U. Reyle. 1983. From discourse to logic: introduction to modeltheoretic semantics of natural language, formal logic and discourse representation theory. Dordrecht: Kluwer.
- Kaspar, G. en S. Blum-Kulka. 1993. Interlanguage pragmatics. Oxford (etc.): Oxford University Press.
- Kemma, S., M. Sanders, M. Coenen e.a. 1994-1996. BV Taal. [Drie delen. Basisboek, oefenboek en docentenhandleiding]. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Kempen, G. 1993a. Zinsontleding kan een exact vak worden. LT 483.459-462.
- Kempen, G. 1993b. Spraakkunst als bouwkunst. [Rede.] RUL.
- Kempen, G. 1993c. In de grammaticadiscussie is de empirie aan zet. LT 486.27-28.
- Kempen, G. 1995. Zinbeelden. Een visueel-constructieve methode om zinnen te ontleden. Interne publicatie RUL.
- Kempen, G. en A. Dijkstra. 1994. Towards an integrated system for grammar, spelling and writing instruction. Computer-assisted language learning. Proceedings of the seventh Twente workshop on language technology. L. Appelo en F.M.G. de Jong (red.). Enschede: Universiteit van Twente, 41-46.
- Kempen, G. en E. Hoenkamp. 1987. An incremental procedural grammar for sentence formulation. Cognitive Science 11.201-258.
- Kerstens, J. en A. Sturm. 1979. Over problemen met intuïties. NTG 72.5.449-465.
- Kerstens, J. en A. Sturm. 1989. Taalkunde als wetenschap. Leiden (etc.): Martinus Nijhoff.
- Kienstra, M. (red.) 1989. Onderwijs aan anderstaligen. Dordrecht: Foris Publications.
- Klein, M. 1976. Bespreking van Hulshof, H. (red.) (1975). LT 316.103-105.
- Klein, M. 1991. De moderne taalkundige en zijn publiek. LT 461.254-256.
- Klein, M. en M.C. van den Toorn. 1991². Praktische cursus zinsontleding. Groningen: Wolters-Noordhoff.

- Klein, R. 1988. De taal van oorlog en vrede. Over de taalbeschouwing van Fritz Pasierbsky. Moer 1988.1.20-24.
- Klein, R. 1989. De vitamine C in de taalbeschouwing. LT 444.580-586.
- Klein, R. 1991. Discriminatie en taal. Moer 1991.5.182-183.
- Klerk, L.F.W. de en A.M.P. Knoers (red.) 1984. Onderwijs-psychologisch onderzoek. Lisse: Swets en Zeitlinger.
- Klinkerteam. 1992. Klinker: een nieuwe methode voor o.a. de basisvorming. LT 475.512-516.
- Klooster, W.G. 1975. Je weet niet wat je weet. Een verantwoording. Spectator 4.4.184-189.
- Knippenberg, H. en W. van der Ham. 1993. Een bron van aanhoudende zorg. 75 jaar Ministerie van Onderwijs [Kunsten] en Wetenschappen. Assen: Van Gorcum.
- Koefoed, G.A.T. 1983. Taal, identiteit en ontmoeting. Interne publicatie, RUU.
- Koefoed, G.A.T. 1984. '...om te ontkomen aan de tijd'. Van periferie naar kern. G. de Haan, M. Trommelen, W. Zonneveld (red.). Dordrecht: Foris Publications, 141-153.
- Koefoed, G.A.T. 1987a. Op het raakvlak van taalbeschouwing en taalexpressie: taalfilosofische ideeën. Moer 1987.4.19-28.
- Koefoed, G.A.T. 1987b. 'Verzorgd Nederlands', 'verzorgd Surinaams-Nederlands' óf 'zorgvuldige taal'? In De Rooij (red.), 115-126.
- Koefoed, G.A.T. 1993. Benoemen. Een beschouwing over de faculté du langage. Amsterdam: P.J. Meertens-Instituut. [Dissertatie.]
- Koefoed, G.A.T. en R. May. 1980. Motieven van taalkeuze in Suriname. Sociolinguïstische studies 1. G. Geerts en A. Hagen (red.). Groningen: Wolters-Noordhoff, 257-285.
- Kolkhuis Tanke, J.A. 1983. Algemene inleiding. Handboek taalhantering, praktische communicatiegids voor bedrijf, instelling en overheid. J.A. Kolkhuis Tanke, C. Korswagen en St. Verript (red.). Deventer: Van Loghum Slaterus, aflevering I; I.1.
- König, H. und G. Muthmann (bewerkers). 1980. Sprache, System und Funktion. [Arbeitsbuch, in de serie: Wort und Sinn.] Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Koning, W.K.B. 1985. Taalbeheersing in theorie en praktijk. Dordrecht: Foris Publications.
- Koningsveld, H. 1979⁴. Het verschijnsel wetenschap. Een inleiding in de wetenschapsfilosofie. Meppel (etc.): Boom.
- Koningsveld, H. en J. Mertens. 1986. Communicatief en strategisch handelen. Inleiding tot de handelingstheorie van Habermas. Muiderberg: Coutinho.
- Koole, T. en H. Mazeland. 1997. Mondelinge interactie. In Van den Bergh, Janssen, Bertens en Damen (red.), 149-151.
- Korthagen, F.A.J. 1993. Two modes of reflection. Teacher and Teacher Education 9.3.317-326.
- Koster, J. 1974. Het Nederlands als SOV-taal. Taalkundig beschouwd. Taalkundige artikelen bijeengebracht, ingeleid en van vragen voorzien. M. Klein. 's-Gravenhage: Martinus Nijhoff, 188-205. [Ook verschenen in A. Kraak (red.): Linguistics in the Netherlands (1974), Assen: Van Gorcum en in Linguistic Analysis (1975)].
- Kraak, A. en W.G. Klooster. 1968. Syntaxis. Culemborg (etc.): Stam-Kemperman.
- Kranenburg, B. 1994. Back to the sixties. Taalkristal: een traditionele grammaticamethode. [Bespreking van Jager (1993)]. Moer 1994.4.158-161.

- Krashen, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Kreeft, H. 1985. Een beschrijvingsschema voor tekstbegripvragen. In Koning (red.), 370-377.
- Kripke, G. 1972. Naming and necessity. *Semantics of natural language*. D. Davidson en G. Harman. Dordrecht: Reidel, 253-355.
- Kroon, C. 1995. *Discourse particles in Latin. A study of nam, enim, autem, vero and at*. Amsterdam: Gieben. [Dissertatie.]
- Kroon, C. 1997. Discourse markers, discourse structure and functional grammar. In Connolly e.a. (red.), 17-32.
- Kroon, S. 1982. *Taalwetenschap, moedertaalonderwijs en onderwijstaalkunde*. *Gramma* 6.1.1-36.
- Kroon, S. 1985a. *Grammatica en communicatie in het onderwijs Nederlands*. Groningen: Wolters-Noordhoff. [Dissertatie.]
- Kroon, S. 1985b. Moedertaalonderwijs of Onderwijs Nederlands? *Spiegel* 3.87-92.
- Kroon, S. 1995. VON Beleidsplan 1995-2000. *Moer* 1995.6.304-312.
- Kroon, S. en T. Vallen (red.) 1996. Het verschil voorbij. *Onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. [Voorzetten 51. Stichting Bibliographia Neerlandica.] 's-Gravenhage: Sdu.
- Kuiken, F. 1996. De communicatieve grammatica is dood. Leve de communicatieve grammatica. In *Nederlands als tweede taal*. Amsterdam: Stichting LVVN, 38-54.
- Kuiken, F. 1998a. Aandacht voor de vorm én de betekenis. [Bespreking van H.C.J. de Graaff 1997]. *LT* 529.254-255.
- Kuiken, F. 1998b. Taaltaken binnen Zebra. *Basisleergang NT2 voor neveninstromers voortgezet onderwijs*. *Moer* 1998.2.66-76.
- Kuiken, F. (coördinator) e.a. 1999. *Zebra. Nederlands als tweede taal voor anderstaligen in het voortgezet onderwijs*. [Delen voor vier fasen, audiovisueel materiaal en een grammaticadeel (uitg. 2000).] Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Kuiken, F. en A. Kalsbeek. 1996². *Code Nederlands. Deel 1: tekstboek en oefenboek*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Kuiken, F. en I. Vedder. 1995a. *Grammatica opnieuw bekeken. Over de rol en aanpak van grammatica in tweede- en vreemde-taalonderwijs*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Kuiken, F. en I. Vedder. 1995b. *Grammatica opnieuw bekeken*. *LT* 505.584-586.
- Kuiken, F. en I. Vedder. 1995c. *Grammaticaonderwijs vanuit een taakgerichte aanpak*. *LT* 505.598-602.
- Kuitenbrouwer, J. 1987. *Turbotaal. Van socio-babble tot yuppie-speak*. Amsterdam: Aramith.
- Kuyer, P. en G. Tienstra-Schipperheijn (red.) 1980. Het beste uit *Moer* 69-78. Veghel: [voor de VON verzorgd door] Drukkerij H. van Meitvoort.
- Kwakernaak, E. 1989. *Grammatica in het vreemde-talenonderwijs*. Leiden: Alpha.
- Kwakernaak, E. 1992a. *Grammatica, verwervingsvolgorde en gevolgen voor het vreemde-talenonderwijs*. *LT* 469.116-123.

- Kwakernaak, E. 1992b. Orderingsprincipes in de grammaticatraining met Duits als voorbeeld. LT 474.431-439.
- Kwee, T.L. 1994. Programmer's reflections on functional grammar. More exercises in computational theoretical linguistics. Amsterdam: IFOTT. [Dissertatie.]
- Kwee, T.L. 1997. On generating in fg: towards an alternative, more discourse oriented approach. In Butler, Connolly, Gatward en Vismans (red.), 190-203.
- Kwee T.L. 1999a. Questions in the quasi-productive mode of the functional grammar model. WPGF 68. Amsterdam: IFOTT.
- Kwee T.L. 1999b. Adverbial clauses, fg, and the change from sentence grammar to discourse-text grammar. WPGF 70. Amsterdam: IFOTT.
- Kwee, T.L. Te verschijnen. Sentencing the sentence.
- Laarschot, M. van de. 1997. Lesgeven in meertalige klassen. Handboek Nederlands als tweede taal in het voortgezet onderwijs. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Labov, W. 1972. Sociolinguistic Patterns. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lakoff, G. en M. Johnson. 1980. Metaphors we live by. Chicago (etc.): The University of Chicago Press.
- Lammers, D.H. 1983. Taalbeschouwing en communicatieve competentie. LT 387.625-630.
- Lammers, D.H. 1984a. De praktijk van taalbeschouwingsonderwijs. LT 388.24-39.
- Lammers, D.H. 1984b. Taalvaardigheid als complex begrip. TsTbh 6.2.101-117.
- Lammers, D.H. 1988. Bespreking van Van Calcar (1987); Beernink (1987) en Van Gelderen (1987). TsTbh 10.4.328-337.
- Lammers, D.H. 1991. Taal in tweevoud. Communicatieve competentie, taalvaardigheid en het onderwijs in het Nederlands. De Lier: Academisch Boeken Centrum. [Dissertatie.]
- Lammers, D.H. 1993. De impasse in het onderwijs in de mondelinge vaardigheden. Spiegel 11.3.9-33.
- Lammers, D.H., L. Lentz en H. van Tuijl (red.) 1984. Taalbeschouwing ter discussie. Enschede: SLO.
- Landheer, R. 1995. Relatie tussen taalwetenschap en literatuurwetenschap. FdL 36.4.306-309.
- Langacker, R.W. 1991. Concept, image and symbol. Berlin (etc.): Mouton De Gruyter.
- Langeveld, M.J. 1934. Taal en denken, een theoretische en didactische bijdrage tot het voortgezet onderwijs in de moedertaal, inzonderheid tot dat der grammatika. Groningen (etc.): Wolters. [Dissertatie.]
- Lausberg, H. 1971⁴. Elemente der literarischen Rhetorik. München: Max Hueber.
- Ledoux, G. 1994. Taalproblemen van meertalige leerlingen. Moer 1994.6.212-227. [Eerder in een iets andere versie verschenen in het docentenboek van Instrumentaal. Methode Nederlands voor de basisvorming (1994).]
- Leech, G. 1981². Semantics. The Study of Meaning. Harmondsworth: Penguin Books.
- Leek, F. van der. 1995. Alternantie: grammatica of cognitie. FdL 36.2.81-97.
- Leenheer, P. 1977. Over trivialiteiten en procedures. LT 323.137-141.
- Leenheer-Besnard, V.M.J. 1975. Een grammatica voor het onderwijs in het Nederlands en de moedertaal. [Bespreking van Van Calcar (1974).] LT 311.194-196.

- Leidse werkgroep moedertaaldidactiek. 1982. Moedertaalonderwijs in ontwikkeling. Muiderberg: Coutinho.
- Leidse werkgroep moedertaaldidactiek. 1986⁴. Moedertaaldidactiek, Muiderberg: Coutinho.
- Lennenberg, E.H. 1967. Biological foundations of language. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Levelt, W.J.M. 1995⁴. Speaking: from intention to articulation. Massachusetts (etc.): The MIT Press. [Eerste druk 1989.]
- LT 461.1991. Themanummer: Taalkunde in het voortgezet onderwijs.
- LT 485.1993. Themanummer: Transfer in het talenonderwijs.
- LT 510.1996. Themanummer: Leren leren.
- LT 536.1999. Themanummer Leergangen wegen.
- Levy, M. en S. Ransdell. 1996. The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications. Mahwah (New Jersey): L. Erlbaum Associates.
- Lewis, M. 1996³. The Lexical Approach. The state of the ELT and a way forward. Hove: Language Teaching Publications.
- Liemberg, E. [met medewerking van B. Tholen]. 1991². Doelen Nederlands als tweede taal. Amersfoort: SVE.
- Liemberg, E., B. Tholen, M. Huizinga e.a. 2000². Ijsbreker. Leergang Nederlands voor volwassenen anderstaligen. Amsterdam: Meulenhoff Educatief. Deel 1 + Docentenhandleiding [inclusief cd's en cassettes].
- Lint, P. van. 1973. Wat mot die goser van me? LT 297.178-191.
- Litjens, P. 1990. Nederlands als tweede taal. Een handboek voor de volwasseneneducatie.
- Litjens, P. 1993a. Contouren van een taalbeleid op een school. [Meertaligheid en taalbeleid 1.] Enschede: SLO.
- Litjens, P. 1993b. Instrument om een taalbeleid op een school te evalueren en te ontwikkelen. [Meertaligheid en taalbeleid 2.] Enschede: SLO.
- Litjens, P., P. Prins en A. de Blaauw. 1993. Oriëntatie op taalprogramma's NT2 en ET. [Meertaligheid en taalbeleid 5.] Enschede: SLO.
- Loey, A. van. 1964⁷. Schönfelds Historische grammatica van het Nederlands. Klankleer, vormleer, woordvorming. Zutphen: Thieme en Cie.
- Loux-Schuringa, J.A. le. 1991. Bespreking van Schuurs (1990) en van Dirksen (1990). TsTbh 13.4.313-319.
- Loux-Schuringa, J.A. le. 1993. Bespreking van Van de Gein (1991). TsTbh 152.162-164.
- Lowyck, J. en N. Verloop. 1995. Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Lubbe, H.F.A. van der. 1978⁴. Woordvolgorde in het Nederlands. Een synchrone structurele beschouwing. Assen: Van Gorcum.
- Lubbe, H.F.A. van der. 1980. De waarde van vrijwillige armoede. NTG 73.3.234-238.
- Lyons, J. 1977. Semantics 1 en 2. Cambridge (etc.): Cambridge University Press.
- Mackenzie, J.L. 1983. Nominal predicates in a functional grammar of English. In Dik (red.), 31-51.

- Mackenzie, J.L. 1998. The basis of syntax in the holophrase. In Hannay and Bolkestein (red.), 269-295.
- Mackenzie, J.L. Te verschijnen. Forms and functions in the grammar of spoken English.
- Maes, A., P. van Hauwermeiren en L. van Waes (red.) 1994. Perspectieven in taalbeheersingsonderzoek. Dordrecht: ICG Publications.
- Mann, W. and S.A. Thompson. 1988. Rhetorical Structure Theory: towards a functional theory of text organization. Text 8.243-281.
- Mast, N. van der. 1997. Van commentaar tot consensus. De rol van polyfonie bij het (her)schrijven van beleidsteksten. In Van den Bergh, Janssen, Bertens en Damen (red.), 297-308.
- Mast, N. van der, D. Janssen en A. Verhagen. 1994. Interactionele schrijfprocessen en tekstkenmerken. In Maes, Van Hauwermeiren en Van Waes (red.), 412-430.
- Mattens, W.H.M. 1970. De indifferentialis: een onderzoek naar het anummerieke gebruik van het substantief in het algemeen bruikbaar Nederlands. Assen: Van Gorcum. [Dissertatie.]
- Matthiessen, Chr. en S.A. Thompson. 1988. The structure of discourse and 'subordination'. In Haiman and Thompson, 275-329.
- Matthijssen, M. 1982. De elite en de mythe. Een sociologische analyse van strijd om onderwijsverandering. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Matthijssen, M. 1983. De mythe van de elite, een nabeschouwing. Pedagogisch Tijdschrift. Forum van Opvoeding, 8e jaargang, 545-548.
- Mazeland, H. 1992. Vraag/antwoordsequenties. Amsterdam: Stichting Neerlandistiek VU. [Dissertatie.]
- Mazeland, H. 1994. Descriptieve praktijken. Pragmatische analyse van categorisering. In Maes, Van Hauwermeiren en Van Waes (red.), 267-279.
- Mazeland, H. en M. Huisken. 1997. 'Maar' als sequentiële conjunctie. Het hernemend gebruik. Taalbeheersing 97.3.265-277.
- Meel, P. 1997. Op zoek naar Surinaamse normen. Nagelaten geschriften van Jan Voorhoeve (1950-1961). BSS 20. Utrecht: Clacs en IBS.
- Meestringa, T. 1993. Om positie te kunnen kiezen heb je een kader nodig. [Een bespreking van J. Sijtsma: Doel en inhoud van taalonderwijs. De ontwikkeling van een model voor domeinbeschrijvingen van taalonderwijs]. In Spiegel 11.1.79-86.
- Meestringa, T. en E. Wagemans (red.) 1994. Nederlands zonder etnische grenzen. Een onderzoek naar de gewenste inhoud van een leerplan en een leergang voor geïntegreerd eerste- en tweede-taalonderwijs in het voortgezet onderwijs. Den Bosch: Katholiek Pedagogisch Studiecentrum.
- Merckens, P.J. 1960. De plaats van de persoonsvorm: een verwaarloosd codeteken. NTG 53.248-254. [Ook in Taalkunde in artikelen. J. Hoogteijling (red.) Groningen: Wolters-Noordhoff (1969)]
- Meuffels, B. 1982a. Studies over taalvaardigheid. UvA. [Dissertatie.]
- Meuffels, B. 1982b. Grammatica-onderwijs en taalvaardigheden (I). TsTbh 4.4.345-364.
- Meuffels, B. 1983. Grammatica-onderwijs en taalvaardigheden (II). TsTbh 5.1.19-39.

- Miller, G.A. 1993. De wetenschap van het woord. De hersenen als zetel van de taal. [Vertaling door P.A.M. Seuren van *The science of words* (1991).] Maastricht (etc.): Wetenschappelijke Bibliotheek.
- Miller, G.A. en P.N. Johnson-Laird 1976. *Language and perception*. Cambridge (etc.): Cambridge University Press.
- Miller, J. and R. Weinert. 1998. *Spontaneous spoken language. Syntax and discourse*. Oxford: Clarendon Press.
- Moer, 1994.6. Themanummer Nederlands leren in meertalige klassen.
- Moer, 1997.6 Themanummer Taakgericht onderwijs.
- Moerdijk, A. 1989. Benaderingen van metonymie. *FdL* 30.2.115-134.
- Mondria, A-J. 1996. Vocabulaire-verwerving in het vreemde-talenonderwijs. De effecten van context en raden op de retentie. *RUG [Dissertatie]*.
- Mondria, A-J. 1997. Woorden leren: context, raden en onthouden. *LT* 523.476-480.
- Mondria, A-J. en S. Mondria-de Vries. 1991. Woorden leren met de 'handcomputer'. Praktijkverslag van een leerexperiment met een bijzonder woordkaartjes-systeem. *LT* 465.458-461.
- Mondria, A-J en S. Mondria-de Vries. 1993. Woorden leren met woordkaartjes en/of de 'handcomputer'. Enkele toepassingsmogelijkheden. *Congresbundel: Verder met Frans*. A. Tous-saint-Dekker (red.). Den Bosch: KPC, 110-118.
- Mondria, A-J. en S. Mondria-de Vries. 1997. Het leren van woorden in het vreemdetalenonderwijs. Toepassingen voor het studiehuis. Tilburg: MesoConsult.
- Moore, T.E. 1973. *Cognitive development and the acquisition of language*. New York: Academic Press.
- Moust, J.H.C., P.A.J. Bouhuijs en H.G. Schmidt. 1992². *Probleemgestuurd leren*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Moutaouakil, A. 1998. Benveniste's *Récit* and *Discours* as discourse operators in functional grammar. In Hannay and Bolkestein (red.), 25-41
- Mulder, H. 1996. Concept Herzien kerndoelen basisvorming. Voortgezet onderwijs. Enschede: SLO.
- Mulder, H. 1996. Concept Herzien kerndoelen basisvorming. Verantwoordingsrapport. Enschede: SLO.
- Naess, A. 1978. *Elementaire argumentatieleer*. Baarn: Ambo. [Met een inleiding in de filosofie van Naess door E.M. Barth.]
- Neuner, G., M. Kruger en U. Grewer. 1981. *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin (etc.): Langenscheidt.
- Nienhuis, L.J.A. en A.J.A. Meijers (red.) 1995. *Language Awareness. Toegepaste taalwetenschap in artikelen* 51 1.
- Nieuwborg, E. en S.C. van der Ree. 1995. De grammatica van het woord, theorie en praktijk. *Neerlandica Extra Muros* XXXIII.1.13-27.
- Nieuwenhuijsen, P.M. 1978. *Gerichte taalbeschouwing*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Nieuwenhuijsen, P.M. 1986. Beschouwing van belangrijke taalelementen. *Moer* 1986.5.63-70.
- Nieuwenhuijsen, P.M. 1991. Taal als instrument en als object. *LT* 461.260-262.

- Nieuwenhuijsen, P.M. 1995. Het verschijnsel taal. Een kennismaking. Bussum: Coutinho.
- Noordegraaf, J. 1982a. Algemene grammatica en logische analyse. Nederlandse taalkunde in de jaren vijftig van de negentiende eeuw. In Breekveldt en Noordegraaf (red.), 174-208.
- Noordegraaf, J. 1982b. Traditie en vernieuwing in de taalwetenschap. In Van Driel en Noordegraaf, 81-109.
- Noordegraaf, J. 1985. Norm, geest en geschiedenis. Nederlandse taalkunde in de negentiende eeuw. RUL [Dissertatie.]
- Noordegraaf, J. en R. Zemel (red.) 1991. Accidentia. Taal- en letteroefeningen voor Jan Knol. Amsterdam: Stichting Neerlandistiek VU.
- Noordman, L.G.M. 1983. Linguïstische beschrijving en psychologische processen. TTT 3.1.35-51.
- Noordman, L.G.M. en A.A. Maes. 1993. Tekststructuur en tekstbegrip. In Braet en Van de Gein (red.), 23-56.
- Noordman, L.G.M. en A.A. Maes. 2000. Het verwerken van tekst. In Braet (red.), 29-60.
- Noordman, L.G.M. en W. Vonk. 1987. Selectieve verwerking van tekst. TTT 7.1.57-69.
- Nortier, J. 1996 Bespreking van Boves en Gerritsen (1995). Nederlandse taalkunde 1.1.52-57.
- Nuchelmans, G. 1987. Taalhandelingen, voltrokken en benoemd. FdL 28.141-153.
- Nuyts, J. 1990. Linguistic representational and conceptual knowledge representation. In Nuyts, Bolkestein and Vet (red.), 263-293.
- Nuyts, J. 1992. Subjective vs. objective modality: what is the difference? In Fortescue, Harder en Kristoffersen (red.), 73-97.
- Nuyts, J. 1998. Layered modals of qualifications of states of affairs: cognition vs. typology? In Van der Auwera, Durieux and Lejeune (red.), 274-284.
- Nuyts, J., M. Bolkestein and C. Vet. 1990. Layers and levels of representation in language theory: a functional view. Amsterdam: J. Benjamins.
- Onrust, M., A. Verhagen en R. Doeve. 1993. Formuleren. Houten (etc.): Bohn Stafleu Van Loghum.
- Oostdam, R. 1993. Transfer in het talenonderwijs. LT 485.568-569.
- Oostdam, R. en P. Bimmel. 1996. De kloof tussen theorie en praktijk. LT 511.332-337.
- Oostdam, R. en G. Rijlaarsdam. 1993. Aandacht voor transfer in leergangen Nederlands en moderne vreemde talen. LT 485.570-575.
- Oostdam, R. en G. Rijlaarsdam. 1993. Strategisch georiënteerd moedertaalonderwijs. Spiegel 11.1.9-30.
- Oostdam, R. en G. Rijlaarsdam. 1995. Towards strategic language learning. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Ostendorf, M.A.F. 1958. De tangconstructie als syntactisch stramien. NTG 51.139-144. [Ook in Taalkunde in artikelen. J. Hoogteijling (red.) Groningen, Wolters-Noordhoff (1969), 328-333.]
- Overdiep, G.S. 1949². Stilistische grammatica van het moderne Nederlandsch. Zwolle: N.V. Uitgevers-maatschappij Tjeenk Willink.

- Overduin, B. 1986. Rapporteren. Het schrijven van rapporten, nota's, scripties en artikelen. Utrecht: Het Spectrum.
- Oxford, R. 1990. Language learning strategies. What every teacher should know. New York: Newbury House Publishers.
- Paardekooper, P.C. 1986⁷. ABN. Beknopte ABN-syntaxis. Eindhoven: in eigen beheer.
- Paassen, W. van, G. Rijlaarsdam en F. Zwitserlood (red.) 1984a. Taalbeschouwing voor gevorderden. DCN-cahier 15. Den Bosch: Malmberg.
- Paassen, W. van, G. Rijlaarsdam en F. Zwitserlood. 1984b. Taalbeschouwing voor gevorderden, een introductie. In Van Paasen, Rijlaarsdam en Zwitserlood (red.) (1984a), 4-7.
- Paassen, W. van en F. Zwitserlood. 1983. Communicatieve competentie als doel van onderwijs. LT 387.577-579.
- Palm, J. en P.J. Schellens. 1983. Taalbeheersingsonderzoek in theorie en praktijk. [Bespreking van Meuffels (1982a.)] TsTbH 5.1.57-65.
- Palmer, G.B. 1996. Towards a theory of cultural linguistics. Austin: University of Texas Press.
- Pander Maat, H. 1994. Coherentierelaties hebben zowel semantische als pragmatische aspecten. In Maes, Van Hauwermeiren en Van Waes (red.), 118-129.
- Parreren, C.F. van. 1988. Ontwikkelend onderwijs. Leuven (etc.): Acco.
- Parreren, C.F. van en J.A.M. Carpay. 1972. Sovjetpsychologen aan het woord. Leerpsychologie en onderwijs. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Pater, W. de en R. Vergauwen. 1992. Logica: formeel en informeel. Leuven: Universitaire Pers en Assen-Maastricht: Van Gorcum.
- Peer, W. van en J. Tielemans. 1984. Instrumentaal. Fundamenten en modellen. Deel I: Fundamenten, deel II: Modellen. Leuven (etc.): Acco.
- Peursen, C.A. van. 1968³. Filosofische oriëntatie. Een inleiding in de wijsgerige problematiek. Kampen: Kok.
- Peursen, C.A. van. 1992⁸. Cultuur in een stroomversnelling. Leiden: Martinus Nijhoff.
- Peursen, C.A. van. 1995⁴. Na het Postmodernisme. Van metafysica tot filosofisch surrealisme. Kampen: Kok Agora.
- Philippa, M. 1989. Koffie, kaffer en katoen. Arabische woorden in het Nederlands. Amsterdam: Pantheon Boekhandel.
- Piaget, J. 1969. De taal en het denken vanuit genetisch perspectief. In Zes psychologische studies. Deventer: Van Loghum Slaterus. [Vertaling door M. Delsing-Spoorenberg van Six études de psychologie (1964).], 103-116.
- Piaget, J. en B. Inhelder. 1973². De psychologie van het kind. Rotterdam: Lemniscaat. [Vertaling door F. de Graaff van La Psychologie de l'enfant (1966).]
- Pinker, S. 1995. Het Taalinstinct. Het taalscheppend vermogen van de mens. Amsterdam (etc.): Contact. [Vertaling door P. Diderich van The language instinct. How the mind creates language (1994).]
- Polanyi, L. 1988. A formal model of the structure of discourse. Journal of Pragmatics 12.601-638.
- Pollmann, T. 1982. Woorden, klanken, zinnen, talen. 's-Gravenhage: Martinus Nijhoff.

- Pollmann, T. 1984. Over polysemie en metonymie: de dynamiek van de semantische specialisatie. *FdL* 25.2.81-98.
- Pool, E. van der. 1994. PISA als indicator voor schrijfvaardigheid. Een toepassing op descriptieve teksten van (on)ervaren schrijvers. In Maes, Van Hauwermeiren en Van Waes (red.), 204-215.
- Pool, E. van der. 1995. Writing as a conceptual proces. A text-analytical study of developmental aspects. KUB. [Dissertatie.]
- Pool, E. van der. 1997. In het spoor van de schrijver. De ontwikkeling van schrijfvaardigheid gekarakteriseerd op basis van tekstkenmerken. In Van den Bergh, Janssen, Bertens en Damen (red.), 251-262.
- Pool, E. van der en C. van Wijk. 1991. Informatie in tekst: een classificatie op basis van beschikbaarheid. In Bax en Vuijk (1991), 151-157.
- Pool, E. van der en C. van Wijk. 1995. Proces en strategie in een psycholinguïstisch model van schrijven en lezen. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* 20.3.200-214.
- Prevaes, M. 1994. Het oplossen van grammaticale problemen door negenjarigen. Een onderzoek naar strategie-wijzigingen onder invloed van 'Grammatica in Balans'. UvA. [Dissertatie.]
- Pride, J.B. and J. Holmes (red.) 1972. Sociolinguistics. Selected readings. Harmondsworth (etc.): Penguin Books Ltd..
- Put, J. z.j. Nederlands in perspectief. Module 2. Den Bosch: Malmberg [m.m.v. Stichting voor Leerplanontwikkeling].
- Redeker, G. 1992. 'Kleine woordjes' in spontaan taalgebruik - stoplapjes of signalen voor de lezer/luisteraar? Toegepaste taalwetenschap in artikelen 43.55-65.
- Ree, S.C. van der. 1983. Recht doen aan krompraters. Muiderberg: Coutinho.
- Ree, S.C. van der. 2001. T.P.R. en de Grammatica van het Woord in de coöperatief lerende groep. Voorburg: Stichting Stimulering Audio-Lexicaal Taalonderwijs. [Interne publicatie.]
- Ree, S.C. van der en H. Sitser. 1996. Spreken is zilver. Begrip in beeld en geluid B. [Verwerkings-oefeningen op cd-rom.] Baarn: De Kangoeroe.
- Ree, S.C. van der, P. Tazelaar, N. van Zweden e.a. 1988. Spreken is zilver, delen A, B Leiderdorp: De Kangoeroe.
- Reichenbach, H. 1966. Elements of symbolic logic. New York: The Free Press. [Eerste druk 1947.]
- Reichling, A. 1967². Het woord. Een studie omtrent de grondslag van taal en taalgebruik. Zwolle: Tjeenk Willink.
- Reichling, A. 1969. Wat is algemene taalwetenschap? Verzamelde studies over hedendaagse problemen der taalwetenschap. Zwolle: Tjeenk Willink, 7-23.
- Renkema, J. 1992. Discourse Studies. An introductory textbook. Amsterdam (etc.): J. Benjamins.
- Renkema, J. 1995³. Schrijfwijzer. 's-Gravenhage: Sdu.
- Renkema, J. 2000. Tussen de regels. Over taalgebruik in bijsluiters, belastingformulieren en bijbelvertalingen. [Rede KUB.] Utrecht: Het Spectrum.
- Renkema, J. en W. Daniëls [en F. de Blijzer voor deel 6 vwo]. 1998-2000. Taallijnen. Nederlands voor de tweede fase. [M.m.v. W. Verberne, J. Verbeek en J. Boland] [Een handboek en twee

- werkboeken voor het havo en een handboek en drie werkboeken voor het vwo.] Den Bosch: Malmberg.
- Reve, K. van het. 1969. Het geloof der kameraden. Kort overzicht van de communistische wereldbeschouwing. Amsterdam: Van Oorschot.
- Richards, J.C. and T.S. Rogers. 1996¹². Approaches and methods in language teaching. A description and analysis. Cambridge (etc.): Cambridge University Press.
- Riel, W. van, R. Geerse, H. van der Heijden e.a. 1997-1999. Taallijnen voor de basisvorming. [In samenwerking met J. Verbeek, D. Prak en M. van den Burg en met bijdragen van het Genootschap Onze Taal en W. Daniëls.] [Delen voor de eerste fase van vmbo, mavo, havo en vwo.] Den Bosch: Malmberg.
- Rijlaarsdam, G. 1988a. De consequenties van schrijfonderzoek voor schrijfonderwijs. LT 440. 268-270.
- Rijlaarsdam, G. 1988b. Nederlands. Leiden: Stenfert Kroese en Martinus Nijhoff.
- Rijlaarsdam, G. 1992. Bespreking van Bonset, De Boer en Ekens (1992). TsTbh 16.2.145-150.
- Rijlaarsdam, G. 1993. Research in L1 education. A review and preview of applied linguistic research for the benefit of mother tongue education. Toegepaste taalwetenschap in artikelen 46-47.238-254.
- Rijlaarsdam, G. en H. van den Bergh. 1997. Cognitieve activiteiten tijdens het schrijfproces en relaties met tekstkwaliteit: plannen en formuleren. In Van den Bergh, Janssen, Bertens en Damen (red.), 275-283.
- Rijlaarsdam, G., H. van den Bergh en M. Couzijn (red.) 1996. Theories, models and methodology in writing research. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Rijlaarsdam, G. en T.J.M. Sanders. 1997. Lees- en schrijfprocessen en lees- en schrijfvaardigheid. In Van den Bergh, Janssen, Bertens en Damen (red.), 223-227.
- Rooij, J. de (red.) 1987. Variatie en norm in de standaardtaal. Amsterdam: P.J. Meertens-Instituut.
- Roose, H. 1964. Het probleem van de woordsoorten. In het bijzonder van het bijwoord in het Nederlands. 's-Gravenhage: Mouton. [Dissertatie.]
- Rosch, E.H. 1973a. On the internal structure of perceptual and semantic categories. In Moore, 111-144.
- Rosch, E.H. 1973b. Natural categories. Cognitive Psychology 4.328-350.
- Rosch, E.H. 1975. Cognitive representations of semantic categories. Journal of Experimental Psychology. General. 104.3.192-233.
- Rosch, E.H. 1978. Principles of categorization. In Rosch en Lloyd (red.), 27-48.
- Rosch, E.H. en B. Lloyd (red.) 1978. Cognition and categorization, Hillsdale New Jersey (N.Y.): L. Erlbaum.
- Rosch, E.H., C.B. Mervis, W.D. Gray e.a. 1976. Basic objects in natural language. In Cognitive Psychology 8.382-439.
- Roulet, E., A. Auchlin, J. Moeschler e.a. 1985. L'articulation du discours en français contemporain. Bern: Peter Lang.

- Ruijsendaal, E. 1991. Letterkonst. Het klassieke grammaticamodel en de oudste Nederlandse grammatica's. Amsterdam: VU Uitgeverij. [Dissertatie.]
- Ruijsendaal, E. 1993. Een klassieke grammatica voor moderne talen. Nieuwe wegen in taal- en literatuurwetenschap. Handelingen van het eenenveertigste filologencongres. J. Goedegebuure (red.). Tilburg: Tilburg University Press, 119-127.
- Rutherford, W.E. 1987. Second language grammar: learning and teaching. London-New York: Longman.
- Rutten, E., J. den Ouden en M. van Laarschot. 1995. Eisen aan de leergang Nederlands voor meertalige klassen in de basisvorming. Publicatie Vereniging van Leraren in LT, 6-10.
- Salverda, R. 1996. Culturele linguïstiek. [Bespreking van Koefoed (1993).] TNTL 112.3.249-263.
- Sanders, E. 1999. Jemig de pemig. Amsterdam: Contact.
- Sanders, T.J.M. 1994. Verschillende coherentierelaties in verschillende teksttypen. In Maes, Van Hauwermeiren en Van Waes (red.), 130-143.
- Sanders, T. J.M. 1999. Bespreking van Janssen (1997). Taalbeheersing 21.3.229-231.
- Sanders, T.J.M. en L.G.M. Noordman. 1988. Tekststructuur en begrijpelijkheid. Begrijpelijkheidscriteria van ervaren tekstbeoordelaars. TsTbh 10.2.81-91.
- Sanders, T.J.M., W.P.M. Spooren en L.G.M. Noordman. 1993. Coherence relations in a cognitive theory of discourse representation. Cognitive linguistics 4.2.93-133.
- Sanders T.J.M. en C. van Wijk. 1987. Linguïstische criteria voor tekstkwaliteit. LT 426.691-697.
- Sanders, T.J.M. en C. van Wijk. 1991. Tekststructuur en tekstkwaliteit: van analyse naar evaluatie en revisie. In Bax en Vuijk, 140-150.
- Sanders, T.J.M. en C. van Wijk. 1994. Procedures voor Incrementele Structuur-Analyse (PISA): uitleg en toepassing op verklarende teksten. In Maes, Van Hauwermeiren en Van Waes (red.), 191-203.
- Sanders, T.J.M. en C. van Wijk. 1996a. PISA - A procedure for analyzing the structure of explanatory texts. Text 16.1.91-132.
- Sanders, T.J.M. en C. van Wijk. 1996b. Text analysis as a research tool: how hierarchical text structure contributes to the understanding of conceptual processes in writing. In Levy en Ransdell, 251-269.
- Sankoff, G. 1972. Language use in multilingual societies: some alternative approaches. In Pride en Holmes, 33-51.
- Sapir, E. 1949². Language. An introduction to the study of speech. New York: Harcourt, Brace en Co.
- Sapir, E. 1951. Selected writings of Edward Sapir in language, culture and personality. [Onder redactie van D.G. Mandelbaum.] Berkeley-Los Angeles: University of California Press.
- Sassen, A. 1985. Ontkenning ontkend: over uitroepende zinnen en zinnen met wel. Spectator 14.5.363-368.
- Sauer, C. 1991. Bespreking van Van Calcar (1990). TsTbh 13.1.77-79.
- Schaerlaekens, A.M. en S. Gillis. 1987. De taalverwerving van het kind. Groningen: Wolters-Noordhoff.

- Schank, R. en Abelson, R. 1977. *Scripts, plans, goals and understanding: an inquiry*. Hillsdale (N.Y.): L. Erlbaum.
- Scheffer, P. 2000. Het multiculturele drama. [NRC, 29 januari en 25 maart 2000].
- Schellens, P.J. en A.A. Maes. 2000. Tekstontwerp. In Braet (red.), 154-188.
- Schermer-Vermeer, E.C. 1991. Substantiële versus formele taalbeschrijving: het indirect object in het Nederlands. UvA. [Dissertatie.]
- Schermer-Vermeer, E.C. 1993. Structuralisme, generatieve taalkunde en het naamwoordelijk gezegde. *Gramma/TIT* 2.107-118.
- Schermer-Vermeer, E.C. 1995. Een gemeenschappelijk kunstwerk. *FdL* 36.4.327-334.
- Schermer-Vermeer, E.C., W.G. Klooster en A.F. Florijn (red.) 1992. *De kunst van grammatica*. UvA: Vakgroep Nederlandse Taalkunde.
- Schiffrin, D. 1994. *Approaches to discourse*. Oxford (etc.): Blackwell.
- Schilperoord, J. en A. Verhagen. 1997. Temporele modificatie in clauses; een pauze-analytische studie naar tekstproductie. In Van den Bergh, Janssen, Bertens en Damen (red.), 263-274.
- Schilperoord, J. 1997. Functionele elementen in een cognitief perspectief. Evidentie uit taalproductie. *Nederlandse taalkunde*. 2.3.223-247.
- Schipper, R. 1993. *Gezoek in het woordenboek*. Scriptie vakgroep Nederlands [tweedegraadsopleiding]. Diemen: Hogeschool Holland.
- Schlebusch, J., T. Schijf, W. Taks e.a. 1990 e.l.. *Nieuw Nederlands*. Delen voor schooltypen ivbo/vbo/mavo/havo/vwo, voor het eerste tot en met zesde leerjaar (vwo). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Schoonen, R. en K. de Gloppe. 1986. Schrijfadvisen van en voor leerlingen. *Spiegel* 4.7-32.
- Schoonen, R., J. Hulstijn en B. Bossers. 1996. Metacognitive and language-specific knowledge in native and foreign language reading comprehension: an empirical study among Dutch students in grades 6, 8 and 10. *Language Learning* 48.1.71-106.
- Schouten, C.H. 1997. Zinsinitiale indefiniete subjecten in hun context. KUN. [Dissertatie.]
- Schouten-van Parreren, C. 1985. *Woorden leren in vreemde-talenonderwijs*. Apeldoorn: Van Walraven. [Dissertatie.]
- Schouten-van Parreren, C. 1986. Nieuwe perspectieven op de didactiek van de woordenschatverwerving. *LT* 416.618-625.
- Schouten-van Parreren, C. 1993. Psychologische aspecten van het leren van woorden in een vreemde taal. *LT* 476.5-9.
- Schreuder, R. en W.J.M. Levelt. 1978. Psychologische theorieën over het lexicon. *FdL* 19.1.40-58.
- Schuchat T. 1990. *Ulpan. How to learn Hebrew in a hurry!* Jeruzalem: Gefen Publishing House Ltd.
- Schultink, H. 1969. Taalwetenschap en school. In Van Dam (red.), 33-50.
- Schultz von Thun, F. 1982. Hoe bedoelt u? Een psychologische analyse van menselijke communicatie. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Schut, B. 1982. Object, doelstelling en werkwijze van de moedertaal didactiek. Een theoretische oriëntatie. In Leidse werkgroep moedertaal didactiek: Moedertaalonderwijs in ontwikkeling. Muiderberg: Coutinho, 13-30.

- Schutter, G. de. 1990. De studie van de syntaxis van Nederlandse en Friese dialecten. *Taal en Tongval, Tijdschrift voor Dialectologie* 3. Dialectsyntaxis, 10-47.
- Schuurs, U. 1986. Het herkennen van grammaticale fouten. *Toegepaste taalwetenschap in artikelen* 26.3.103-117.
- Schuurs, U. 1987. Nieuwe kansen voor grammatica-onderwijs? *LT* 426.673-677.
- Schuurs, U. 1988. Het nut van zinscombinatie-onderwijs. *TsTbh* 10.1.59-71.
- Schuurs, U. 1989. Een reactie op Van Calcar. *TsTbh* 11.2.138-143.
- Schuurs, U. 1990. Leren schrijven voor lezers. Het effect van drie vormen van probleemgericht schrijfonderwijs op de zinsbouwvaardigheid. Enschede: Universiteit Twente. [Dissertatie.]
- Schuurs, U. en P.J. Schellens. 1990. Effecten van probleemgericht zinsbouwonderwijs. *TsTbh* 12.3.201-218.
- Schuurs, Uriël en Stef Verhoeven. 1989a. Incongruenties in het schrijfonderwijs. *LT* 437.2-10.
- Schuurs, U. en S. Verhoeven. 1989b. Grammaticale kennis geen instrument voor nauwkeurig lezen? *LT* 444.577-579.
- Sebeok, T. (ed.) 1960. *Style in language*. Cambridge MA: The MIT Press.
- Seuren, P.A.M. 1990. *Filosofie van de taalwetenschap*. Leiden: Martinus Nijhoff.
- Sherzer, J. 1987. A discourse-centered approach to language and culture. *American Anthropologist* 89.2.295-309.
- Sijpesteijn, R. 1990. Taalbewustzijn. [Bespreking van Hawkins (1987) en van zes themadeeltjes en cassette. Hawkins, E., H. Astley, A. Dunley e.a. (1987).] *LT* 456.505-506.
- Sijstra, J.M. 1991. Doel en inhoud van taalonderwijs. De ontwikkeling van een model voor domeinbeschrijvingen van taalonderwijs. Arnhem: CITO. [Dissertatie.]
- Sikkes, R. 1999. Een onderwijskundig ideaal aan diggelen. Vijf jaar basisvorming. *Het onderwijsblad* 6.18-23.
- Simons, P.R.J. 1990. *Transfervermogen*. [Rede.] KUN.
- Sinclair, J.M. and Coulthard, R.M. 1975. *Towards an analyses of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair-de Zwart, H. 1972. *Developmental psycholinguistics. Language in thinking*. P. Adams. Harmondsworth (etc.): Penguin Books Ltd., 266-276.
- Slobin, D., 1971, *Psycholinguistics*. Glenview Illinois: Scott, Foreman and Company.
- Sodoyer, A. 2000. *Moderne vreemde talen in de basisvorming*. [bespreking van Staatsen e.a. 1998.] *LTT* 1.1.52-56.
- Spek, E. van der. 1996. *Schrijven met perspectief. Structuuradviezen voor schrijvers*. Groningen: Martinus Nijhoff.
- Sperber, D. en D. Wilson. 1995². *Relevance. Communication and cognition*. Oxford: Basil Blackwell Ltd..
- Spooren, W., T.J.M. Sanders en J. Visser. 1994. *Taxonomie van coherentierelaties: evidentie uit taalverwervingsonderzoek*. *Gramma/TTT* 3, 33-54.
- Staatsen, F. [m.m.v. D. Meijer e.a.] 1994. *Moderne vreemde talen in de basisvorming. Kern-doelen in de praktijk*. Bussum: Coutinho.

- Staatsen, F. [m.m.v. D. Meijer e.a.] 1998². *Moderne vreemde talen in de basisvorming. Herziene kerndoelen in de praktijk*. Bussum: Coutinho.
- Steehouder, M. en C. Jansen (red.) 1981. *Taalbeheersing 1981. Lezingen op het VIOT-taalbeheersingscongres op 8, 9 en 18 september 1981 aan de Technische Hogeschool Twente. Enschede: VIOT.*
- Steehouder, M., C. Jansen, K. Maat e.a. 1992³. *Leren communiceren. Handboek voor mondelinge en schriftelijke communicatie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Steinert, I. 1991. *Vak-Taal-Leren. Kennisverwerving = taalverwerving*. Leeuwarden: Educatief Centrum Noord.
- Sterkenburg, P.G.J. (red.) 1976. *De Nederlandse lexicografie tussen handwerk en machine*. Groningen: Tjeenk Willink.
- Stichting LVVN. 1996. *Nederlands als tweede taal*. Amsterdam.
- Stockmann M.A.C. 1993. *Grammatica-onderwijs in de basisvorming. Ballast of bagage? Scriptie vakgroep Nederlands [tweedegraadsopleiding]*. Diemen: Hogeschool Holland.
- Strien, P.J. van. 1986. *Praktijk als wetenschap. Methodologie van het sociaal-wetenschappelijk handelen*. Assen (etc.): Van Gorcum.
- Sturm, A. 1983. Over het hoe en waarom van ontleedonderwijs. *Spiegel* 1.49-76.
- Sturm, A. 1986. *Primaire syntactische structuren in het Nederlands*. Leiden: Martinus Nijhof. [Dissertatie].
- Sturm, A. 1992. Het onnut van intersubjectieve gegevens in de taalkunde. *Neerlandica Extra Muros XXXIII.1*. 18-26.
- Sturm, A. en J. Kerstens. 1981. Over de feiten van de generatieve taalkunde en de waarneming ervan. *NTG* 74.2. 149-175.
- Sturm, J. 1984. Report on the development of mother tongue education in the Netherlands since 1969. Mother tongue education in Europe: a survey of language teaching in nine European countries. W. Herrlitz (red.). Enschede: SLO, 239-275.
- Sturm, J. en A. Kamer. 1981. Over onderwijs in taalbeschouwing. Een handreiking voor onderwijsgeevenden in de basisschool. ACLO-M: Enschede.
- Stutterheim, C.F.P. 1965². *Taalbeschouwing en taalbeheersing*. Amsterdam: Polak en Van Gennep.
- Stuurgroep Tweede Fase. 1995. *Advies Examenprogramma's havo/vwo*. 's-Gravenhage: Sdu.
- Swanborn, R.P. 1987². *Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*. Meppel: Boom.
- Swennen, A. 1997. Moedertaalonderwijs, interpretaties in retoriek en praktijk, heden en verleden, binnen- en buitenland. *Velon. Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 18.4. 68-70. [Bespreking van: Van de Ven (1996).]
- Szulc-Kryzanowski, M. en M. van Kempen. 1992. *Woorden die diep wortelen. Tien vertellers en schrijvers uit Suriname*. Amsterdam: Uitgeverij Voetnoot.
- Taylor, J.R. 1995². *Linguistic categorization. Prototypes in linguistic theory*. New York: Oxford University Press.
- Tervoort, B.T. (red.) 1977. *Wetenschap en Taal*. Muiderberg: Coutinho,

- Thomassen, A.J.W.M., L.G.M. Noordman en P.A.T.M. Eling (red.) 1991². Lezen en begrijpen. De psychologie van het leesproces. Lisse (etc.): Swets en Zeitlinger.
- Thompson, S. A. 1985. Grammar and written discourse: initial vs. final purpose clauses in English. *Text* 5.1-2.55-84.
- Thompson, S.A. and W.C. Mann. 1987. Rhetorical structure theory: a framework for the analysis of texts. *IPRA Papers in Pragmatics*, 1.1.79-105.
- Tol-Verkuyl, E.M. 1992a. Taalbeschouwing, taalkunde op school of nog wat anders? *LT* 467.8-10.
- Tol-Verkuyl, E.M. 1992b. Het vak Nederlands in het voortgezet onderwijs: tussen Scylla en Charybdis? *LT* 474.446-449.
- Tol-Verkuyl, E.M. 1996. Grammatica als kernstrategie voor het vak Nederlands: een besprekingsartikel. *Velon. Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 17.2.14-19.
- Tol-Verkuyl, E.M. 1997. Taal internationaal. In *Velon. Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 18.2.16-24.
- Toorn, M.C. van den. 1971. Het voorzetselvoorwerp als nominale constituent. *Studia Neerlandica* 1971.2.114-129.
- Toorn, M.C. van den. 1972. Taalkunde bij het v.w.o.? *LT* 289.296-301.
- Toorn, M.C. van den. 1975. Bespreking van Van Calcar (1974). *NTG* 68.1.64-67.
- Toorn, M.C. van den. 1981⁷. Nederlandse grammatica. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Toorn, M.C. van den. 1987⁷. Nederlandse taalkunde. Utrecht: Het Spectrum.
- Tordoir, A. en H. Wesdorp. 1975. Het grammatica-onderwijs in Nederland. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij. [SVO-reeks 17.]
- Torrance, M. en D. Galbraith (red.) 1999. Knowing what to write. Conceptual processes in text production. Amsterdam: University Press.
- Toulmin, S. 1997. De structuur van redeneringen. [Vertaling door G. Copier van (passages uit) *The uses of argument* (1958).] In Van Eemeren en Grootendorst (red.), 39-58.
- Touw, M.E. 1994. Herkenbaarheid van taal. *Communicatiestrategieën in het NT2-onderwijs. Scriptie vakgroep Nederlands [opleiding eerstegraaddeeltijd]*, Diemen: Hogeschool Holland.
- Ven, P.-H. van de. 1986. Klank, cultuur en communicatie. Opvattingen over het schoolvak Nederlands vanaf 1900. *LT* 411.275-280.
- Ven, P.-H. van de. 1992a. Van produkt tot proces. Een beschouwing over onderwijs in en onderzoek naar schrijven en uitgangspunten voor een cursus schrijfvaardigheid. Interne publicatie, KUN: Vakgroep Nederlands, afdeling taalbeheersing.
- Ven, P.-H. van de. 1992b. Naar aanleiding van uw schrijven. *Moer* 1992.8.282-292.
- Ven, P.-H. van de. 1993. Schrijven als sociaal proces. *Moer* 1993.1.2-11.
- Ven, P.-H. van de. 1994. De tekstbespreking: gewoon doen. *Moer* 1994.4.129-142.
- Ven, P.-H. van de. 1996. Moedertaalonderwijs, interpretaties in retoriek en praktijk, heden en verleden, binnen- en buitenland. Groningen: Wolters-Noordhoff. [Dissertatie.]
- Ven, P.-H. van de. 1997. Het schoolvak Nederlands ter discussie. *Velon. Tijdschrift voor Lerarenopleiders*. 18.4.58-67.

- Verbeek, J., D. Prak, M. de Boer, e.a. 1993. Een leerplan Nederlands. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Verhagen, A. 1986. Linguistic theory and the function of word order in Dutch. Dordrecht (etc.): Foris Publications. [Dissertatie.]
- Verhagen, A. 1992. Patroonsplitsing en zinsstructuur. In Bennis en De Vries (red.), 373-382.
- Verhagen, A. 1996. Tekstsegmentatie, onderschikking en subjectiviteit. *Gramma/TTT* 5.3.249-268.
- Verhagen, A. 1997. Tekstsegmentatie en interpretatieniveaus. In Van den Bergh, Janssen, Bertens en Damen (red.), 379-388.
- Verhagen, A. 1998. Bespreking van Bax (1995). *Taalbeheersing* 20.3.255-261.
- Verhagen, A. 2000. Achter het Nederlands. Over interacties tussen taal en achtergrondcognitie. [Rede.] RUL.
- Verhallen, M. en S. Verhallen. 1994. Woorden leren, woorden onderwijzen. Hoevelaken: CPS.
- Verhoeven, G. 1975. Bespreking van Van Calcar (1974). *Spektator* 4.8.521-524.
- Verhoeven, G. 1981. Toch problemen met intuïties. *NTG* 74.1.23-28.
- Verhoeven, G. 1990. Spreektaal, schrijftaal en hun tussenvormen. *TsTbh* 12.2.111-119.
- Verhoeven, G. en M. Wekking. 1991. Succesvol formuleren. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Verhoeven, L. (red.) 1990. Etnische minderheden en geletterdheid. Amsterdam-Lisse: Swets en Zeitlinger.
- Verhoeven, L. 1994. Transfer in bilingual development: the linguistic interdependence hypothesis revisited. *Language learning* 44.3.381-415.
- Verkuyl, H.J. 1984. Verdiepingen in taal [essay]. Utrecht (etc.): Veen.
- Verkuyl, H.J. 1993. A theory of aspectuality. The interaction between temporal and atemporal structure. Cambridge: Cambridge University Press.
- Verkuyl, H.J. 2000. Semantiek. Het verband tussen taal en werkelijkheid. Amsterdam: Amsterdam University Press. [Serie Weten.]
- Verkuyl, H.J. 2001. Taalkunde en taalbeheersing: hoe nu verder? *Nederlandse taalkunde* 6.2.154-156.
- Vermunt, J.J. 1992. Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs. Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken. Lisse (etc.): Swets en Zeitlinger. [Dissertatie.]
- Verweij, H. 1983. Over Griffioens Tegenspraak. [Bespreking van Griffioen e.a. (1992).] *Spiegel* 1.3.77-92.
- Vet, C. 1986. A pragmatic approach to tense and functional grammar. *WPFG* 16. Amsterdam: IFOTT.
- Vet, C. 1990. Asymmetries in the use of tense and modality. In Nuyts, Bolkestein and Vet (red.), 123-137.
- Vet, C. 1992. Predication, aspect, negation. In Fortescue, Harder en Kristoffersen (red.), 57-71.
- Vet, C. 1998. The multilayered structure of the utterance: about illocution, modality and discourse moves. In Hannay and Bolkestein (red.), 1-23.
- Veugelers, W. en H. Zijlstra. 1995. Netwerken aan de bovenbouw van havo en vwo. Scholen en nascholing op weg naar het studiehuis. Leuven (etc.): Garant.

- Vorenkamp, J.B. 1995. Lezen als communicatie-analyse. Moer 1995.6.285-292.
- Vos, J.J. en T. Wierdsma. 1983. Wegwijzer voor het moedertalonderwijs in het tweede- en derde-graads-gebied. Culemborg: Educaboek.
- Vries, E. de. 1994. Compensatiestrategieën in de klas. LT 488.128-134.
- Vries, G. de. 1984. De ontwikkeling van wetenschap. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Vries, J. de. 1982. Stellingen in de bijdrage van T. Hagen: Taalwetenschap en moedertaalonderwijs ter discussie. Gramma 6.62-71.
- Vries, J.W. de, R. Willemyns en P. Burger. 1993. Het verhaal van een taal. Amsterdam: Prometheus.
- Vries, M. de en L.A. te Winkel (bewerkers). 1882. Woordenboek der Nederlandsche Taal. Eerste deel A-Ajuin. 's-Gravenhage (etc.): M. Nijhoff (etc.).
- Vygotsky, L.S. 1971⁶. Thought and language. Cambridge MA: The MIT Press. [Vertaling uit het Russisch door E. Hanfmann en G. Vakar (1934).]
- Wal, A. van der [m.m.v. A. van der Zanden, H. Gerritsma en P. Menger]. 1993. Gericht werken aan woordenschat, grammatica, taalfuncties en studievaardigheid in de eerste opvang voortgezet onderwijs. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Walraven, Th.L.M. 1975. Taalgebruik en taalwetenschap. Inleiding in het onderzoek van verbale communicatie. Assen (etc.): Van Gorcum.
- Walraven, Th.L.M. 1977. Wat is sociolinguïstiek? In Tervoort (red.) (1977), 190-205.
- Wammes, J.I.M. 1997. Vaklessen in klassen met veel anderstaligen. Moer 1997.1.18-28.
- Weijdemans, W., S. Dik, M. Oehlen e.a. 1982. Structuren in verbale interactie. Strategieën van sprekers en hoorders in het taalgebruik. Muiderberg: Coutinho.
- Weiland, P. 1844. Nederduitsche spraakkunst. Antwerpen: J.P. van Dieren en Comp.
- Weinreich, U. 1979⁹. Languages in contact. Findings and problems. The Hague (etc.): Mouton Publishers.
- Welschen, A.J. 1986. Vakdidactisch onderzoek na zeventien jaar; een plaatsbepaling. Spiegel 4 [extra nummer]. 37-55.
- Welschen, A.J. 1999. Duale syntaxis en polaire contractie: negatief gebonden of-constructies in het Nederlands. Amsterdam: Stichting Neerlandistiek VU. [Dissertatie.]
- Wesdorp, H. 1981. Evaluatietechnieken voor het moedertaalonderwijs. [Stichting voor onderzoek van het onderwijs.] 's-Gravenhage: Sdu.
- Wesdorp, H. 1982. Over de problemen bij toetsingsonderzoek op het gebied van het moedertaalonderwijs. TsTbh 4.1.22-41.
- Westhoff, G.J. 1978. Onderwijsleerfasen in het moderne vreemde-talenonderwijs. LT 329.71-85.
- Westhoff, G.J. 1981. Voorspellend lezen. Een didactische benadering van de leesvaardigheidstraining in het moderne vreemdetalenonderwijs. Groningen: Wolters-Noordhoff. [Dissertatie.]
- Westhoff, G.J. 1982. Enkele punten uit de leerpsychologie en hun implicaties voor het moderne vreemdetalenonderwijs. LT 374.561-573.
- Westhoff, G.J. 1983. Leesproces en leerproces. LT 382.260-265.

- Westhoff, G.J. 1988. Correctheid is meer dan de juiste vorm gebruiken of vijf regelsystemen voor het gebruik van taal. LT 433.420-429.
- Westhoff, G.J. 1992. Trends in het vreemdetalenonderwijs. LT 468.58-65.
- Westhoff, G.J. 1993. Onderwijs in leesstrategieën: theoretische achtergronden, praktisch nut. [Reactie op Bossers, Vt-lezen: Leesstrategieën of taalkennis, LT 478.133-139], LT 480.266-270.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. 1989. Alloctonenbeleid. 's-Gravenhage: Sdu.
- Whorf, B.L. 1956. Language, thought and reality. Cambridge MA: The MIT Press.
- Whorf, B.L. 1970. Language, thought and reality. Selected readings of B.L. Whorff. [Onder redactie van B. Carroll]. Cambridge MA: The MIT Press.
- Wielemans, W. 1983. De rationaliteitentheorie van Matthijssen. Pedagogisch tijdschrift. Forum van opvoeding 8.512-521.
- Wijk, C. van. 1989. Taal in Vivo; een reactie op Henk Blok's 'Taal voor alledag'. Gramma 13.1.57-74.
- Wijk, C. van. 1995. Levels of competence in writing. [Paper presented at the 5th European Workshop on Natural Language Generation, Leiden, The Netherlands, 20 to 22 May 1995.].
- Wijk, C. 1999. Conceptual processes in argumentation: a developmental perspective. In Torrance and Galbraith (red.), 31-50.
- Wijk, C. van en T.J.M. Sanders. 1987. Linguïstische criteria voor tekstkwaliteit. LT 426.691-697.
- Wijk, C. van en T.J.M. Sanders. 1991. De rol van een standaard-tekstmodel bij de analyse van spontaan geschreven tekst. In Bax en Vuijk (1991), 131-139.
- Wijk, C. van en T.J.M. Sanders. 1996. Identifying writing strategies through text analyses. [Paper presented at the EARLI-SIG Writing conference (Barcelona, 23-25 October 1996).]
- Wijk, C. van en T.J.M. Sanders. 1997. Identificatie van schrijfstrategieën door tekstanalyse. In Van den Bergh, Janssen, Bertens en Damen (red.), 239-250.
- Willems, G. 1986a. Communicatiestrategieën en hun rol in het vreemdetalenonderwijs. LT 409.170-174.
- Willems, G. 1986b. Communicatiestrategieën en hun rol in het Vto (2). LT 410.226-229.
- Willems, G. 1987. Toegepaste taalwetenschap en het mtv-onderwijs in Nederland; De missing link. LT 426.724-733.
- Willems, G.M. 1994. FL Conversation skills in tertiary education: a socio-cultural and autonomous approach. Language, culture and curriculum 7.3.217-229.
- Willems, G.M. (red.) 1996. Issues in cross-cultural communication; the European dimension in language teaching. Nijmegen: Hogeschool Gelderland Press.
- Willems, G.M. 1997. Wat heeft taalinput in het schoolse leerproces van doen met de output in interculturele interactie? Toegepaste taalwetenschap in artikelen 57.2.119-133.
- Willems, G.M., F. Courtney, E. Aranda e.a. (red.) 1998. Towards intercultural language teacher education. Nijmegen: HAN Press.
- Willemyns, R. 1987. Norm en variatie in Vlaanderen. In De Rooij (red.), 143-164.
- Wit, M. de. 1996. Op weg naar maximaal schrijfonderwijs! [Bespreking van Braet (1995).]
- Moer 1996.6.331-334.

- Witstein, S.F. 1969. *Funeraire poëzie in de Nederlandse Renaissance*. Assen: Van Gorcum. [Dissertatie.]
- Witte, Th. 1992. Vier nieuwe methoden voor de basisvorming Nederlands. Deel I LT 470.155-162; Deel II LT 472.305-313; Deel III LT 473.367-375.
- Witte, Th. 1993a. Natuurlijk kunnen methoden voor de basisvorming met elkaar worden vergeleken! LT 476.22-27.
- Witte, Th. 1993b. Jurybeoordeling Goed Nederlands (ivmhv). LT 482.388-392.
- Witte, Th. 1993c. De maakbaarheid van communicatief moedertaalonderwijs: recepten voor de kerndoelen Nederlands in de basisvorming. Spiegel 11.2.57-77.
- Wolf, A. 1997. *Tekst en uitleg*. Paramaribo: Minov-OCenW.
- Woordenlijst Nederlandse taal [Het Groene Boekje]. 1996. 's-Gravenhage: Sdu.
- Yzerdoorn, M.H. van en S. Miedema. 1986. De kwaliteit van kwalitatief onderzoek. *Pedagogische Studiën* 63.498-505.
- Zijlmans, L. 1995. Een lijvig boekwerk, een mager naslagwerk. *Moer*. 1995.2.58-64. [Bespreking van Florijn e.a. (1994).]
- Zwaan, F.L. 1965. De 'tussenzin'. LT 230, 355-357. [Ook in *Taalkunde in artikelen*. J. Hoogteijling (red.) Groningen: Wolters-Noordhoff (1969), 360-362.]
- Zwaan, F.L. 1972. Het voorzetselvoorwerp. In LT 290.347-350.
- Zwart, J-W. 1995. Zinsstructuren en woordvolgorde in de syntaxis van het Nederlands. *Spectator* 24.2.120-129.
- Zwart, J-W. 1997. *Morphosyntax of verb movement. A minimalist approach to the syntax of Dutch*. Dordrecht (etc.): Kluwer Academic Publishers.

In de literatuurlijst gebruikte afkortingen

e.a.	en anderen
e.l.	en later
(etc.)	gebruikt als van een uitgever meer dan een vestiging is vermeld
m.m.v.	met medewerking van
(red.)	geredigeerd door
KUB	Katholieke Universiteit Brabant (Tilburg)
KUN	Katholieke Universiteit Nijmegen
RUG	Rijksuniversiteit Groningen
RUL	Rijksuniversiteit Leiden (nu: Universiteit Leiden)
RUU	Rijksuniversiteit Utrecht (nu: Universiteit Utrecht)
UvA	Universiteit van Amsterdam
VU	Vrije Universiteit Amsterdam
WPGF	Working Papers in Functional Grammar
IFOTT	Instituut voor Functioneel Onderzoek van Taal en Taalgebruik (in 2000 vervangen door ACLC: Amsterdam Centre of Language and Communication)
FdL	Forum der Letteren
Gramma/TTT	Gramma/TTT, tijdschrift voor taalwetenschap
LT	Levende Talen
LTM	Levende Talen Magazine
LTT	Levende Talen tijdschrift
NTG	De Nieuwe Taalgids
TsTbh	Tijdschrift voor Taalbeheersing
TNTL	Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde
TTT	Interdisciplinair Tijdschrift voor Taal- en Tekstwetenschap
ACLO-M	Adviescommissie Leerplanontwikkeling Moedertaal
APS	Algemeen Pedagogisch Studiecentrum
CITO	Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling
CPS	Christelijk Pedagogisch Studiecentrum
KPC	Katholiek Pedagogisch Studiecentrum
SCO	Stichting Centrum Onderwijsontwikkeling (Kohnstamm Instituut, UvA)
SLO	Stichting Leerplanontwikkeling
SVE	Landelijk Studie- en ontwikkelingscentrum Volwasseneneducatie
VALO	Veldadviescommissie Leerplanontwikkeling

Samenvatting

In het onderwijs Nederlands ligt, net als in het onderwijs in moderne vreemde talen, het accent op taalgebruik en taalvaardigheid. Door de nadruk op taalvaardigheid is de belangstelling voor taalkennis afgenomen, terwijl de problematiek van leerlingen die het Nederlands niet van huis uit spreken, aandacht eist voor het belang van taalkennis ten behoeve van de taalvaardigheid.

Door de nadruk op de uitvoeringskant van taaltaken heeft het begrip taalbeschouwing voor een belangrijk deel haar taalkundige interpretatie verloren en tegelijk met de hernieuwde behoefte aan kennis van taal doet zich het probleem voor dat grammatica, van oudsher een belangrijke pijler van het talenonderwijs, niet past bij de huidige nadruk op uitgaan van het taalgebruik. De kennis die de traditionele grammatica biedt, is immers taalsysteemkennis. Ik onderzoek daarom hoe taalbeschouwing opnieuw taalkundig kan worden geïnterpreteerd en tevens hoe een taalgebruiksgrammatica taalkundig kan worden gefundeerd en welke aspecten zo'n grammatica moet omvatten.

Taalbeschouwing definieer ik als het ontwikkelen en uitvoeren/toepassen van taalactiviteiten die noodzakelijke voorwaarden zijn voor het opbouwen van een dynamisch taalkennisbestand en voor het inzetten van dit bestand in het taalgebruiksproces en als het ontwikkelen en uitvoeren/toepassen van het didactisch complex aan handelingen en middelen met als doel het taalkennisbestand van leerlingen te bevorderen door hen bewust, systematisch en functioneel gebruik te leren maken van taal. Onder het dynamisch taalkennisbestand versta ik de taalkennis die een individu opbouwt in zijn contact met de taal van anderen.

In de definitie maak ik onderscheid tussen taalbeschouwing in relatie tot op taalproductie en taalverwerking gerichte mentale processen en de didactische activiteiten die erop gericht zijn taalbeschouwing in de eerstgenoemde interpretatie te bevorderen door leerlingen o.a. taal- en tekstanalytische vaardigheden bij te brengen.

In hoofdstuk 1 ga ik na welke consequenties uitgaan van taalgebruik heeft voor een taalkundige interpretatie van taalbeschouwing. Als basis voor de taalkundig georiënteerde taalbeschouwing kies ik een functioneel discoursmodel dat conceptuele kennis, de omstandigheden waarin taal wordt gebruikt en de vormgeving van taaluitingen

met elkaar in verband brengt. Taalkennis en taalgebruik zijn nauw verbonden met het voorstellingsvermogen van taalgebruikers. In een gesprek of tekst komen drie aspecten van dit voorstellingsvermogen tot uitdrukking: de wijze waarop de taalgebruiker rekening houdt met zijn gesprekspartner of lezer bij de verankering van zijn boodschap in de situatie of context (de deiktische vormgeving), de wijze waarop de taalgebruiker zijn thema uitwerkt (de thematische vormgeving) en de structurering van de boodschap op lokaal en tekstueel niveau (de structureel-relatieve vormgeving).

Taalbeschouwing is daardoor verweven met tekstbeschouwing, de benadering van taalvaardigheid met accent op de wijze waarop functionele tekstenheden worden samengevoegd en met mondelinge taalvaardigheid. Het ontwikkelen en het gebruik van taalkennis is afhankelijk van taalbeschouwing. Deze taalactiviteiten worden als inhoudelijke, conceptuele activiteiten onderscheiden van 'instrumentele' cognitieve activiteiten, de didactische instrumenten bij het organiseren van een leeromgeving en bij het construeren van een curriculum, bij het uitvoeren van taaltaken en bij het helpen integreren van nieuwe kennis in bestaande.

In hoofdstuk 2 schets ik allereerst het maatschappelijke klimaat en het overheidsbeleid tegen de achtergrond waarvan in de afgelopen decennia denkbeelden over onderwijs Nederlands werden ontwikkeld.

Sterke invloed van een kritische houding tegenover het traditionele taalonderwijs veroorzaakt een tegenstelling tussen *communicatie* als onderwijsdoel versus *grammatica* als onderwijsdoel. Taalbeschouwing verwordt tot 'reflectie'.

Invloeden vanuit de nieuwe taalkundige disciplines sociolinguïstiek, pragmatiek en psycholinguïstiek doen in het taalvaardigheidsonderwijs aandacht ontstaan voor doel- en publiekgerichtheid, het taalhandelingskarakter, de functionaliteit en de sociale aard van het taalgebruik.

Handboeken weerspiegelen de gangbare opvatting dat het taalgebruik centraal moet staan in het taalonderwijs, maar in schoolmethodes blijft in de weergave van *grammatica* het taalsysteemdenken bestaan. In enkele recente taalmethodes is onder invloed van ontwikkelingen in de taalbeheersing zichtbaar dat taalvaardigheid en taalkundig geïnterpreteerde taalbeschouwing dichter bij elkaar komen.

In dit hoofdstuk wordt de ontwikkeling zichtbaar van een afwijzing van elke taalkundige invloed op het onderwijs Nederlands naar een situatie waarin er via aandacht voor het taalgebruik, opnieuw kansen zijn voor taalkundige kennis in het curriculum.

In hoofdstuk 3 presenteer ik een sociocultureel-linguïstische theorie als de basis voor de taalkundige interpretatie van taalbeschouwing.

Taalbeschouwing maakt samen met *grammatica* en taalculturele vorming deel uit van taalkundiggeoriënteerd onderwijs Nederlands (TON). Ik ga na wat de verhouding is tussen deze drie deelgebieden. Taalculturele vorming kan worden gekarakteriseerd als kennis over taal en heeft een andere doelstelling dan de beide andere linguïstische deelgebieden van TON, die verbonden kunnen worden met kennis van taal. Bovendien is er een andere verhouding tot taalvaardigheid: taalkundige vorming dient als inhoud

voor oefening in en toepassing van taalvaardigheid, terwijl grammatica en taalbeschouwing voorwaarden zijn voor het omgaan met taalculturele inhouden en voor een adequate taalvaardigheid.

Vanuit het centrale begrip van de sociocultureel-linguïstische theorie (*benoemen*), een taalkundige theorie over taalgebruik, is het mogelijk aan te geven welke taalkundige aspecten taalbeschouwing heeft en kan onderscheid gemaakt worden tussen taalbeschouwing en reflectie. Bovendien kan een door het taalgebruik bepaalde grammatica worden gelijkgesteld aan kennis van taal. Deze grammatica bevat een lexicale component, taalregels en strategieën. De grammatica heeft een conceptuele basis en interageert met de taalgebruikscontext.

Het doel van taalvaardigheidsonderwijs is de *communicatieve competentie*, een begrip dat aanleiding geeft tot veel interpretatieproblemen. Ik vervang het daarom door *taalbeheersing*.

Tegen de achtergrond van een sociocultureel-linguïstische theorie blijkt het mogelijk taalbeschouwing taalkundig te interpreteren en een ontwerp te maken voor een taalgebruiksgrammatica.

Evenals in het onderwijs Nederlands bepaalt het concept *communicatieve vaardigheid* (taalvaardigheid) de inhouden en de didactische uitwerkingen van het moderne vreemdetalenonderwijs (MVT) en het onderwijs aan anderstaligen (NT2). Ook in dit onderwijs ligt de nadruk op de factoren die het taalgebruik bepalen en wordt het taalsysteemdenken afgewezen. In het MVT versterkt de nadruk op internationalisering de aandacht voor interculturele invloeden van sociolinguïstische en pragmatische aard.

Grammatica versus (inter)cultureel taalonderwijs?, de titel van hoofdstuk 4, blijkt een retorische vraag te zijn. Voor het MVT- en NT2-onderwijs blijft grammatica een noodzakelijk hulpmiddel, maar een grammatica die aansluit bij de uitgangspunten van het communicatieve taalonderwijs, lijkt niet haalbaar.

In het NT2-onderwijs ziet men het taalvaardigheidsonderwijs vooral als taalonderwijs in een communicatieve setting. Communicatief taalonderwijs is vanwege de uiteenlopende achtergronden van de gespreksdeelnemers per definitie intercultureel taalonderwijs en dat houdt tevens de erkenning in van het belang dat geïntegreerde taalkundige kennis heeft voor de taalbeheersing, waarbij naast aandacht voor woordkennis en taalstructurele kennis ook de factoren meetellen die de vormgeving van uitingen beïnvloeden in de taalgebruikscontext.

Uitgaan van het taalgebruik is in alle vormen van taalonderwijs het dominante principe en dat vereist dat onderwijs in kennis van taal rekening moet houden met alle aspecten die het functioneren van soorten van kennis in het taalgebruik beïnvloeden. Deze veelzijdige kennis kan verantwoord worden in de taalgebruiksgrammatica, waarin taalkennis verbonden is met taalbeschouwing.

De samenhang die tussen de componenten van een taalgebruiksgrammatica bestaat, behoort te berusten op een theoretisch fundament. Het ontbreken van zo'n basis voor een beoogde taalgebruiksgrammatica maakt begrijpelijk waardoor het niet moge-

lijk is gebleken voor het MVT- en het NT2-onderwijs een taalgebruiksgrammatica te construeren, ook al zijn daarvoor in de denkbeelden over het MVT- en NT2-onderwijs enkele veelbelovende aanzetten te vinden.

De analyses van hoofdstuk 4 geven daardoor aanwijzingen over de inhoud van het taalbeschouwingsonderwijs Nederlands en leveren zo een bijdrage aan het ontwikkelen van een basis voor taalbeschouwing.

In hoeverre kan worden aangetoond dat grammatica taalvaardigheid bevordert, zijn er in het taalbeheersingsonderzoek aanwijzingen te vinden voor de taalkundige interpretatie van taalbeschouwing en zijn er aanwijzingen te vinden voor het oplossen van de discrepantie tussen uitgaan van taalgebruik en de beschrijving van taalkennis (een grammatica)? Het in hoofdstuk 5 gerapporteerde onderzoek laat zien dat de zinsgrammatica in het algemeen van beperkt belang is voor schriftelijke taalvaardigheid, dat ten behoeve van de mondelinge taalvaardigheid, taalgebruik bij uitstek, de invloed van interactionele, situationele en contextuele factoren op de linguïstische vormgeving in de taalbeschrijving verdisconteerd behoren te zijn en dat de communicatieve effecten in conversatie vooral berusten op semantische taalgebruikskennis. Uit het onderzoek naar de conceptuele processen die ten grondslag liggen aan taalproductie blijkt belangrijke invloed van kennis van taal en taalbeschouwing op het taalgebruiksproces. In het taalgebruiksproces is er een wisselwerking tussen het globale niveau (of tekstniveau) en de lokale uitwerking ervan. De beschrijving van taalkennis moet daarom gebaseerd zijn op een discoursegrammatica. De discrepantie tussen uitgaan van taalgebruik, de vooronderstelling bij taalvaardigheid, en een grammatica die uitgaat van het taalsysteem is echter nog niet opgelost, omdat de aanwijzingen voor de tekstgrammatica in dit hoofdstuk geen andere conclusie toelaten, dan dat de beoogde discoursegrammatica traditionele eigenschappen heeft.

In hoofdstuk 6 beschrijf ik de werking van het functionele grammaticamodel en de kritieken op het zinsmodel die hebben geleid tot een radicale verandering van de invalshoek van waaruit binnen het functionele onderzoekskader naar de vormgeving van uitingen wordt gekeken. Het model van de functionele discoursegrammatica lijkt in herziene vorm een bruikbaar uitgangspunt voor het theoretische model van een taalgebruiksgrammatica voor het taalonderwijs.

Vanuit de discousoptiek bezien kan de functionele grammatica het begrippenapparaat leveren voor de semantisch georiënteerde taalgebruiksgrammatica. Verder leveren de expressieregels aanknopingspunten voor het onderscheid tussen de formele taalregels en de strategieën die de situatie- en contextgebonden taalproductie verantwoorden. Het onderscheid tussen deze typen vormgevingsregels is voor de taalgebruiksgrammatica van groot belang.

In hoofdstuk 7, het centrale hoofdstuk van het boek, beschrijf ik in de vorm van taalkundige overwegingen fundamentele theoretische denkbeelden die de basis kunnen zijn voor taalbeschouwingsonderwijs. In de taalkundige overwegingen is een synthese tot stand gebracht tussen uiteenlopende taalkundige opvattingen die de aandacht voor

taalgebruik gemeen hebben en *discourse* zien als uitgangspunt voor taalonderzoek en taalbeschrijving. Het herziene functionele discoursemodel dat ik in hoofdstuk 6 presenteerde, gebruik ik om een model te construeren waarvan de taalgebruiksgrammatica het procesdeel is. Het model verantwoordt niet alleen dat het taalgebruik domeingebonden is, maar ook dat de linguïstische gebruikskennis (lexicale kennis en strategiekennis) afhankelijk is van semantische achtergrondkennis en van de invloed van niet-linguïstische factoren. Het model integreert een dynamisch taalkennisbestand en taalactiviteiten en biedt daardoor een omvattend kader voor de taalgebruiksgrammatica en voor een taalkundige interpretatie van taalbeschouwing.

Het model voegt aan deze omschrijving van taalbeschouwing een tekstuele dimensie toe: in het model gaan taalbeschouwing en (mondelijke en schriftelijke) tekstbeschouwing hand in hand. Taalbeschouwing in de tweede hoofdinterpretatie van taalbeschouwing: het ontwikkelen en uitvoeren/toepassen van het didactisch complex aan handelingen en middelen met als doel het taalkennisbestand van leerlingen te bevorderen door hen bewust, systematisch en functioneel gebruik te leren maken van taal zal tot haar recht moeten komen bij het uitwerken van de gepresenteerde taalkundige overwegingen in concreet lesmateriaal.

Het doel van hoofdstuk 8 is de overeenkomsten en verschillen vast te stellen tussen mijn werk en het werk van Van Calcar. Om een vergelijking mogelijk te maken geef ik eerst een overzicht en een beoordeling van zijn theoretische denkbeelden en de toepassingen daarvan. De vergelijkingen hebben betrekking op de uitgangspunten, de doelen, de aard en de resultaten van de theorievorming over taalbeschouwing en op de gevolgde werkwijze.

Bij oppervlakkige beschouwing streven Van Calcar en ik naar hetzelfde, namelijk naar het taalkundig funderen van taalbeschouwing. De verschillen zijn echter groot en liggen op het terrein van inhoud, werkwijze en doelstellingen.

Een punt van verschil is de aard van de taalkundige achtergrondkennis. Mijn taalkundige overwegingen vormen een onafhankelijke theoretische achtergrond voor taalbeschouwing, terwijl de theorie van Van Calcar vastligt in zijn grammatica. Andere inhoudelijke verschillen betreffen de interpretatie van grammatica en taalbeheersing.

Een belangrijk inhoudelijk bezwaar tegen de benadering van Van Calcar is dat in zijn taalbeschouwing de zin centraal staat en hij tekstbouw opvat als het aan elkaar schakelen van zinnen, uitgaande van de enkelvoudige zin als het kleinste tekstelement. Zijn taaltheorie gaat voorbij aan eigenschappen van gesproken taal. Het conceptuele noch het socioculturele aspect van taalgebruik komt in zijn theoretische beschouwingen uit de verf.

Zijn taalbeschouwingsmethode kan op lokaal niveau dienen als hulpmiddel bij het oplossen van leesproblemen. Doordat de methode op zinsniveau werkt, is zij geschikt voor het oplossen van incidentele begripsproblemen. Overzicht over de tekst levert de methode niet op.

De werkwijze van Van Calcar is te karakteriseren als *centrifugaal*: een eenmaal ingenomen standpunt wordt zodanig uitgewerkt dat het een totaalbereik krijgt. Daartegen-

over is mijn werkwijze *centripetaal*: vanuit de periferie van onderzoeksgegevens probeer ik een synthese tot stand te brengen.

De doelstellingen van Van Calcar vloeien voort uit zijn marxistische stellingname tegenover de bestaande maatschappelijke verhoudingen. Zijn werk staat in dienst van het allesomvattende doel: de bevrijding van de mens uit de onderdrukkende maatschappelijke machten. Zijn streven naar totaal-taalonderwijs en de claim dat zijn taal-theoretisch opvattingen een wetenschappelijk karakter hebben, zijn verklaarbaar uit de marxistische ideologie. Volgens deze opvattingen berust het creëren van een wetenschappelijke theorie op een doelgerichte selectie uit verschillende bronnen. *Beweren* dat denkbeelden wetenschappelijk zijn, maakt ze echter niet wetenschappelijk. Zijn chaotische gebruik van begrippen is een direct gevolg van zijn houding tegenover de bronnen.

De ideologische grondslag van de doelstellingen van Van Calcar, maakt dat hij in zijn werk eerder persoonlijke dan algemeen aanvaarde doelen nastreeft.

In mijn benadering gebruik ik de analytische methode om uiteenlopende bronnen te onderzoeken op taalkundige aspecten van het taalgebruik. Dit heeft geleid tot het ontwikkelen van een kader voor de taalgebruiksgrammatica, dat een taalkundig fundament levert voor taalbeschouwing en dat het mogelijk maakt 'grammatica' te interpreteren vanuit het taalgebruik. Taalbeschouwing kan worden gezien als de mentale taalactiviteiten van het taalgebruiksproces en als door didactische overwegingen gestuurde taalanalytische activiteiten.

Het model van de taalgebruiksgrammatica is bedoeld als een voorstelling van de soorten kennis en de processen die actief zijn in het mondelinge en schriftelijke taalgebruik. Wanneer het model voor het taalonderwijs didactisch wordt uitgewerkt, kan het voorzien in de behoefte aan een grammatica die uitgaat van het taalgebruik en heeft taalbeschouwing opnieuw de taalkundige interpretatie die het woord naar zijn aard behoort te hebben.

Synopsis

Foundations of language awareness

A synthesis of various viewpoints on the use of linguistic knowledge in language teaching in the Netherlands

Schoolteachers of Dutch in the Netherlands, like their colleagues in foreign language teaching, tend to stress language use and language skills. This accentuation of skills has drawn interest away from linguistic knowledge. At the same time, the importance of knowledge about language for language skills has been highlighted by discussion of the problems surrounding pupils whose home language is not Dutch.

The emphasis laid on the execution of language tasks has caused the notion of language awareness to lose much of its linguistic understanding. Not only is there a new demand for linguistic knowledge, but there is the additional problem that grammar, traditionally a mainstay of language teaching, does not fit into the current emphasis on taking language use as one's point of departure, since the knowledge that traditional grammar offers is knowledge of the language system.

The purpose of this book is therefore to investigate how language awareness can be re-interpreted linguistically, how a grammar of language use can be given a linguistic foundation, and what such a grammar should cover. In this book I regard language awareness as the development and execution/application of language activities that are a prerequisite for the establishment of a dynamic store of knowledge about language and for the utilization of that store of knowledge in the process of language use. This definition also covers the development and execution/application of the didactic complex of actions and tools that purports to promote pupils' knowledge of language by teaching them to make a conscious, systematic and functional use of language.

In this definition I make a dichotomy between, on the one hand, language awareness as knowledge of language in relation to mental processes that are oriented to the production and processing of language and, on the other, the didactic activities designed to promote language awareness in its first interpretation by teaching pupils skills in linguistic and textual analysis.

In Chapter One I consider the consequences of taking language use as one's point of departure for a linguistic interpretation of language awareness. This linguistically oriented notion of language awareness will be founded on a functional model of discourse which links conceptual knowledge, the circumstances under which language is used, and the form of linguistic utterances. Knowledge of language is closely connected to language users' powers of imagination, and in a conversation or text three aspects of these powers of imagination emerge: the way in which the language user takes his interlocutor or reader into account by anchoring his/her message in the situation or context (deictic design); the way in which the language user elaborates on his/her theme (thematic design); the structure given to the message at a local and a textual level (structural-relational design).

In this way, language awareness is interwoven with text awareness, the approach to language skills that stresses the way in which functional units of text are linked together and also as well as oral proficiency. Language awareness implies that the development and use of linguistic knowledge are dependent upon analytical language awareness activities. These activities are distinguished from the cognitive activities that are the didactic instruments used to organise the learning environment, to put together a curriculum, to carry out language tasks and to help pupils integrate new knowledge into existing knowledge.

Chapter Two begins by sketching the social climate in the Netherlands and the policy of the Dutch government which have formed the backdrop to developments in recent decades in thinking about the teaching of Dutch. A critical attitude to traditional language teaching has exerted a powerful influence, giving rise to an opposition between communication and grammar as teaching objectives, with language awareness being degraded to 'reflection'. The impact of such new linguistic disciplines as sociolinguistics, pragmatics and psycholinguistics has directed teachers of language skills to goal-oriented and reader-oriented communication, to the illocutionary status of utterances, and to the functionality and social nature of language use.

The handbooks reflect the prevailing view that language use must play a central role in language teaching, but the representation of grammar in school methods perpetuates the philosophy of the language system. In some recent language methods, however, there are visible signs of a rapprochement, under the influence of developments in the theory of language proficiency, between skills and linguistically interpreted language awareness. The chapter traces a development away from the rejection of any influence of linguistics on Dutch teaching to a situation in which the consideration of language use is opening opportunities for linguistic knowledge to penetrate the curriculum.

Chapter Three presents a sociocultural/linguistic theory that will serve as the foundation for the linguistic interpretation of language awareness. Language awareness, together with grammar and training in 'language culture', forms part of the Linguistically Oriented Teaching of Dutch (LOTD). This chapter examines the relation between

these three areas. Training in language culture may be characterised as knowledge about language and has a different purpose from the two other areas of LOTD, which may be associated with knowledge of language. The relation to language skills is again different: linguistic training offers the material for practice in, and the application of, language skills, while grammar and language awareness as analytical activities are pre-conditions for pupils' ability to deal with matters of language culture and for an adequate proficiency in the language.

Taking 'benoemen' (naming) the central notion of the sociocultural/linguistic theory (a linguistic theory of language use) as our starting point, we can indicate which linguistic issues figure in language awareness and can distinguish between language awareness and reflection on language. What is more, grammar interpreted on the basis of language use can be equated with knowledge of language. This grammar will contain a lexical component, linguistic rules and strategies; it will have a conceptual base and will interact with the context of language use. The purpose of skills teaching is communicative competence, a notion that has given rise to many problems of interpretation. I therefore substitute the term for language proficiency. In the framework of a sociocultural/linguistic theory, it has proved possible to give a linguistic interpretation of language awareness and to design a grammar of language use.

In Foreign Language Teaching (FLT) and in Teaching Dutch as a Second Language (TDSL), just as in mother-tongue Dutch teaching, it is the notion of communicative competence (language skills) that defines both content and didactics. Here, too, the emphasis lies on those factors that determine language use, with a concomitant rejection of the notion of a language system. The international orientation of FLT reinforces the treatment of intercultural influences, both sociolinguistic and pragmatic. "Grammar or (inter)cultural language teaching?", the title of Chapter 4, proves to be a rhetorical question. For FLT and TDSL, grammar remains a necessary aid, but a grammar that ties in with the theoretical assumptions of communicative language teaching seems to be beyond reach.

In FLT, skills teaching is above all seen as language teaching in a communicative setting. Communicative language teaching, given the divergent backgrounds of the partners in conversation, is inevitably intercultural language teaching. This implies that we must recognize the importance of integrated linguistic knowledge for language proficiency: this will include a treatment of lexical and structural knowledge, as well as the factors that influence the design of utterances in their context of use.

Taking language use as the point of departure is the dominant principle in all forms of language teaching. It follows that instruction in knowledge of language should take into consideration all matters that may influence the functioning of types of knowledge in language use. This multifaceted knowledge deserves to be accounted for in the grammar of language use that will connect knowledge of language and language awareness. The connection between the components of a grammar of language use must be based on a theoretical foundation. The very lack of such a foundation makes it understandable

why it has not proved possible for Dutch FLT or TDSL to develop a grammar of language use, although in current thinking about FLT and TDSL there are a few promising initiatives. The analyses in Chapter Four consequently give some instructions for determining the content of language awareness teaching in Dutch and in this way contribute to the development of the foundations of language awareness in the Netherlands.

Three questions are central to Chapter Five: To what extent can grammar demonstrably foster language skills? Does existing research into language proficiency display any indications of a linguistic interpretation of language awareness? And can any pointers be found towards resolving the discrepancy between taking language use as one's point of departure and the description of one's knowledge of the language (a grammar)?

The research reported in Chapter Five shows that sentence grammar is in general of limited use for writing skills; that for oral skills (language use *par excellence*), the influence of interactional, situational and contextual factors on linguistic form needs to be borne in mind; and that the communicative effects achieved in conversation are based on semantic knowledge of language use. Research into the conceptual processes that underlie language production has revealed that both knowledge of language and language awareness activities are of major influence on the process of language use. In that process there is an interaction between the global (or text) level and its local effects. The description of knowledge of language must therefore be based on a discourse grammar. However, the discrepancy between taking language use as one's point of departure (as is assumed in skills teaching) and a grammar that deals with the language system has not been resolved, since the instructions for a discourse grammar given in this chapter necessarily entail the conclusion that it will have traditional properties.

Chapter Six describes the operation of the model of Functional Grammar and the criticisms of the sentence model that have led to a radical change of perspective on the formation of utterances within the functionalist research framework. The model of Functional Discourse Grammar proves to be, in adapted form, a serviceable starting point for a theoretical model of a grammar of language use for language teaching.

From the point of view of discourse, Functional Grammar can offer a set of concepts for a semantically oriented grammar of language use, and the expression rules of that theory suggest how we might draw a distinction between the formal rules of language and the strategies that underlie situation-bound and context-determined language production. The distinction between these types of form determining rules is of great importance for a grammar of language use.

Chapter Seven, the central chapter of the book, describes, in the form of linguistic reflections, basic theoretical conceptions that may lie at the foundation of language awareness. These linguistic reflections represent a synthesis of various linguistic viewpoints that share the properties of being oriented to language use and of taking discourse as the point of departure for linguistic research and language description. The revised model of a Functional Discourse Grammar presented in Chapter Six is here

used to construct a model in which the grammar of language use constitutes the component that is concerned with process. The model accounts not only for the domain-boundedness of language use, but also for the fact that knowledge of language use, lexis and strategies is dependent on semantic background knowledge and the influence of non-linguistic factors. The model integrates a dynamic store of knowledge about language with language activities, and thereby offers a comprehensive framework for the grammar of language use and for a linguistic interpretation of language awareness.

The model adds a textual dimension to this definition of language awareness, coupling language awareness to (oral or written) text awareness. Language awareness in its second definition (the development and execution/application of the didactic complex of actions and tools that purports to promote pupils' knowledge of language by teaching them to make a conscious, systematic and functional use of language) will receive due attention when the linguistic conclusions are translated into concrete teaching materials.

The purpose of Chapter Eight is to establish differences and similarities between my work and that of Van Calcar. In order to compare the two approaches to language awareness, it is first necessary to survey and assess his theoretical thinking and its applications. This comparison will consider assumptions, objectives, the nature and results of our theorising on language awareness, and methodology. At first glance, Van Calcar and I have the same goal, to provide a linguistic foundation for language awareness. The differences are, however, considerable, relating to content, method and objectives.

One difference concerns the nature of linguistic background knowledge. My linguistic reflections represent an independent theoretical backdrop for language awareness, while Van Calcar's theory is anchored in his grammar. Other substantive differences relate to the interpretation of grammar and language proficiency.

A major substantive objection to Van Calcar's approach is that he ascribes a central role to the sentence in his version of language awareness, seeing text construction as the juxtaposition of sentences on the assumption that the sentence is the smallest element of text. His theory of language pays no heed to the properties of spoken language. Neither the conceptual nor the socio-cultural aspects of language use are brought out in his theoretical reflections. His language awareness method can play an ancillary role in solving reading problems at the local level. Since his method applies at the level of the sentence, it is suitable for solving incidental problems. What it does not offer is a survey of the text as a whole.

Van Calcar's approach may be characterised as centrifugal: an initial standpoint is elaborated until it achieves overall coverage. My approach, by contrast, is centripetal: starting from the periphery of research results, I try to bring about a synthesis.

Van Calcar's objectives derive from his Marxist standpoint with regard to prevailing social conditions. The assertion that ideas are scientific, however, does not make them scientific. His chaotic use of concepts is a direct consequence of his attitude to sources.

As a result of the ideology that underlies his purpose, Calcar aims to achieve personal rather than generally accepted goals.

My purpose has been to analyse a range of sources with regard to linguistic aspects of language use. This endeavour has culminated in the development of a framework for a grammar of language use which provides a linguistic foundation for language awareness: this demonstrates the possibility of interpreting 'grammar' from the angle of language use. Language awareness may be regarded as the linguistic activities of the mind in the process of language use but also as activities of language analysis under the guidance of didactic principles.

This model of a grammar of language use is intended as a representation of the types of knowledge and of the processes that are active in oral and written communication. Once the model is elaborated for use in language teaching, it should satisfy the need for a grammar that is based in language use: 'language awareness' will again have the linguistic interpretation that the expression naturally deserves to have.

Register van personen

- A**
 A&V (Appel, R. en A. Vermeer) 281-282, 286, 290-291
 Abelson, R.P. 341
 Abrahams, F. 88
 Adrichem, I. van 252, 278
 Aitchison, J. 465
 Anslin, N. Nz. 27
 Appel, R. 251, 268, 281-282
 Asher, J. 251
 Asscherma, M. 280
 Austin, J.L. 144, 254, 314, 371, 425-426
- B**
 Bachman, L.F. 254-255, 257-258, 272
 Bakker, D. 380
 Bakker, I. de 293
 Bakx, J. 292
 Balk-Smit Duyzentkunst, F. 212
 Bartsch, R. 225, 457
 Batelaan, P. 146, 159-160, 238, 299, 494
 Bax, M.M.H. 313-315, 317-319
 Becker, K.F. 30, 32
 Bennis, H. 207, 513-514
 Bereiter, C. 323, 325-326, 328, 337, 339
 Berenst, J. 313-315, 318-319
 Berg, M. van den 386, 389, 393-394, 396, 399, 401
 Bergh, H. van den 320-322, 324, 339
 Berns, J. 422
 Bernstein, B. 494,
 Biber, D. 74
 Bie, W. de 461
 Bimmel, P. 174, 249
 Binnick, R.I. 474
 Blom, A. 294
 Blom, S. 30, 115-121, 123, 125-126, 130-132, 146, 149, 172, 174, 184, 187, 244, 285
 Bloomfield, L. 25
 Blum-Kulka, S. 421, 457
 Boekaerts, M. 170, 413, 490, 530-531
 Boekholt, P.Th.F.M. 116
 Boer, M. de 136, 162
 Bol, E. 521
 Bolkestein, M.A. 389
 Bonset, H. 136, 151, 155, 162-166, 168, 173, 179, 185, 207, 226, 239, 283, 297, 299, 319, 413
 Booi, G. 460
 Bossers, B. 268
 Bouman-Noordermeer, D. 281, 293
 Braet, A. 22, 135-140, 142, 144-148, 165, 167, 169-173, 184, 186, 206, 214-215, 225, 228, 280, 319-322, 345-346, 410-411, 414, 425, 448, 482, 508
 Bree, C. van 220
 Brinke, J.S. ten 122, 134, 153-155, 162, 169, 172-173, 185
 Britton, J. 159-160, 224, 424
 Broekhuis, H. 207
 Broens, H. 166
 Brouns, T. 147, 177-178, 186, 191, 220
 Buffet, F. 257
 Burg, M. van der 299
 Burger, P. 346
 Byram, M. 261

- C
- Calcar, C. van 526
- Calcar, W.I.M. van 37, 147, 151, 155-156, 168, 214, 225, 310, 348, 489-490, 492, 494, 503, 510, 531
- Canale, M. 254, 257
- Carpay, J.A.M. 155, 266, 277
- Carroll, J.B. 235
- Chafe, W. 348
- Chomsky, N. 132, 134, 157, 190-192, 197-198, 206-207, 219, 230, 239, 307,
- Clark, H.H. 162, 192, 198, 200-201, 229, 238, 313, 386, 417, 423
- Clemens, J. 497
- Clyne, M. 421
- Cohen, A. 464, 481
- Coulthard, R.M. 394
- Coumou, W. 253
- Craats, I. van de 282
- Cruse, D.A. 316
- Cuilenburg, J.J. 59, 228, 317, 346
- Cummins, J. 251, 286, 298
- D
- Daalder, S. 220, 463, 466
- Daalen-Kapteijns, M. van 227
- Daems, F. 155, 158-159, 161-162, 173, 185, 209, 224, 226, 247, 283
- Dale, van 195, 393
- Dams, A. 257-258
- Damsma, H. 152-153, 155, 157, 163, 173, 226
- Daniëls, W. 422
- Diesveld, P. 515
- Dijk, T.A. van 325-326, 328, 345
- Dijkstra, A. 173, 235, 342, 475
- Dijkstra-Kluit, A. 177
- Dik, S.C. 315, 355-356, 362-363, 376, 393, 496, 527
- Dikken, M. den 207
- Dirksen, A. 233, 307-313, 333, 350-351
- Dis, L.M. van 119, 121, 132, 150
- Dittmar, N. 151
- Doeve, R. 346, 442
- Dort-Slijper, M.K. van 156-157, 214-217, 312, 481, 495
- Dowty, D.R. 349
- Driel, L. van 27
- Drop, W. 143, 163, 170, 176, 328, 508, 529
- Dumont, J.J. 216
- E
- Ebbers, D. 280
- Eemeren, F.H. van 77, 254-255, 346, 371, 425-427, 509
- Ek, J.A. van 254
- Ekens, T. 136, 162
- Elffers, E.H.C. 27, 207, 212-213, 522
- Eling, P.A.T.M. 341
- Elkerbout, M. 238, 299
- Ensink, T. 313
- Ent, W. van den 140
- Essen, A. van 213, 248-249
- F
- Faerch, C. 256, 284, 287
- Feteris, E.S.F., zie Riemens-Feteris
- Feuerstein, R. 238
- Fillmore, C.J. 527
- Florijn, A.F. 276, 291-294
- Flower, L. 322
- Foley, W. 355
- Fontein, A.M. 281, 293
- Foolen, A. 413
- G
- Gal'perin, P. 156, 252, 529
- Gamut, L.T.F. 364
- Gardner, H. 238
- Geeraerts, D. 225, 457-458
- Geest, T. van der 313, 322, 522, 535
- Gein, J. van de 202-203, 211, 215, 217-220, 280, 311-313, 350-351
- Gelderen, A. van 141, 146-147, 213, 220-221, 223, 341
- Gerhardt, I.G.M. 57-58
- Gillis, S. 203
- Ginsburg, H. 234
- Givón, T. 341, 355
- Glopper, K. de 142, 277, 321
- Goossens, H. 165
- Goris, A. 251-252, 254, 262
- Gorp, H. van 220
- Graaff, H.C.J. de 210, 270, 276
- Grice, H.P. 144, 201, 255, 314, 386, 426

Griffioen, J. 129, 135, 145-146, 150-153, 155, 167,
160-163, 165, 168, 173, 185, 226, 491, 494
Groot, A.D. de 523
Groot, A.W. de 199
Grootendorst, R. 77, 346, 425-427

H

H&VC (Henneman, K. en W.I.M. van Calcar)
527-528, 530, 532
Haan, D. de 285
Haan, G.J. de 207
Haan, S. de 27, 212-213, 522
Haas, W. de 460
Haastrup, K. 256
Habermas, J. 232, 234, 249, 502
Haeringen, C.B. van 461
Hagen, A. 141, 143-144, 224, 232-235, 247, 280,
308, 494
Hajer, M. 251, 254, 284, 290
Halliday, M.A.K. 327, 329, 355
Ham, W van der 117, 127
Hannay, M. 384-385, 387-389
Hartveldt, D. 79, 160
Hassan, R. 327
Hawinkels, K. 176-177
Hawkins, E. 209-211, 226, 283
Hayes, J.R. 322
Heesters, K. 411
Hellinga, W. 484
Hendrix, T. 24, 131, 135, 137-138, 145, 165, 167-
173, 178-179, 185-186, 208-211, 515
Hengeveld, P.C. 355-356, 368, 378, 381, 394,
397-399, 401
Henneman, K. 214, 491, 497, 518, 521-522, 527,
530, 531
Herbart, J.F. 29
Herrlitz, W. 231-232
Hertog, C.H. den 25-34, 214, 216, 220, 490
Hoekstra, T. 207
Hoenkamp, E. 324
Hofmans-Okkes, I. 284
Hofstede, G. 261
Hogen, R. van 214, 346
Hooft, P.C. 213, 484
Horst, J. van der 525
Houtkoop-Steenstra, H. 317-318
Hudson, R.A. 192, 313, 462
Huisken, M. 317

Huisman, M. 316
Huizinga, H. 481
Huizinga, M. 289
Hülßenbeck, C. 514, 518, 526
Hulshof, H. 24, 26-31, 131, 134-135, 137-138,
140, 145, 147-148, 150, 156-157, 163, 165,
167-168, 170-173, 178-179, 185-186, 206-211,
216, 480, 513, 515
Hulstijn, J. 268, 282, 292
Humboldt, W. von 28, 31-32, 196
Hymes, D.H. 35, 141, 143, 146, 151, 159, 161,
197, 230, 232, 239-240, 254-255, 356, 412

I

Idenburg, Ph. J. 118-119

J

Jackendoff, R. 307
Jackson, S. 76
Jacobs, S. 76
Jager, B. 33, 213
Jager, M. de 238
Jansen, F. 309
Jansen, R. 165
Janssen, B. 145
Janssen, D. 214, 320-321, 324, 345, 448
Janssen, Th.A.J.M. 50, 52-53, 99-100, 192, 244,
283, 313, 317, 320, 328, 424, 429-430, 434,
455, 463-466, 474
Johnson, M. 316
Jong, F. de 473-474
Jong, J. de 346
Jordens, P. 292

K

K&H (Knippenberg, H. en W. van der Ham) 117-
119, 123, 127, 162
K&V (Kuiken, F. en I. Vedder) 270-272, 275-279,
281, 292, 297, 302, 462
Kaldewaij, J. 25
Kamer, A. 159-160, 239
Kamp, H. 391
Kaspar, G. 257, 421, 457
Kemma, S. 280
Kempen, G. 235, 324, 342, 475, 508, 515-516
Kempen, M. van 219
Kern, F. 32
Khomeini 58-60

Kintsch, W. 325-325, 328, 345
 Klein, M. 33, 213,
 Klein, R. 147, 173, 224,
 Klooster, W.G. 134
 Knippenberg, H. 117, 127
 Koefoed, G.A.T. 35, 55, 71, 147, 158, 192, 194,
 196-197, 203, 205, 207, 209-210, 219, 224,
 226, 283, 326, 344
 Köhler, W. 90, 93, 426
 Kolkhuis Tanke, J.A. 422
 Koning, W.K.B. 254-255, 371
 Koningsveld, H. 22, 232, 502
 Koole, T. 313
 Kooten, W. van 461
 Kraak, A. 134, 141, 464, 481
 Krashen, S. 232, 250, 270, 297
 Kreeft, H. 145, 168
 Kripke, G. 457
 Kroon, C. 384, 389, 394-395, 399, 401
 Kroon, S. 127, 129-130, 140-142, 144-146, 153-
 154, 176, 185, 280
 Kuiken, F. 36, 253, 270, 272, 275, 288, 292
 Kuitenbrouwer, J. 422, 462
 Kwakernaak, E. 249, 251-252, 270, 272-274,
 277-278, 284
 Kwee Tjoe Liong 347, 390-391

L

Laarschot, M. van de 280, 298
 Labov, W. 196, 235, 255
 Lakoff, G. 316
 Lammers, D.H. 146, 155, 228, 231-236, 238-240,
 245, 499, 502
 Langacker, R.W. 244
 Langeveld, M.J. 133
 Lebeer, J. 238
 Ledoux, G. 251, 298
 Leech, G. 458
 Leek, F.C. van der 494
 Lennenberg, E.H. 209, 219
 Lentz, H. 505
 Leopold, J.H. 470
 Levelt, W.J.M. 236, 238, 268-269, 307, 324-325,
 334, 338, 342-343, 384, 397, 399, 412, 441,
 449
 Lewis, M. 290, 296, 461
 Liemberg, E. 253
 Ligendag-Roijers, L. 288

Lint, P. van 144
 Lohr, J. 216
 Loux-Schuringa, J.A. le 311
 Lowijck, J. 206
 Lyons, J. 364

M

Maas, U. 141
 Mackenzie, J.L. 75, 359, 378, 386-389
 Maes, A.A. 328, 478, 482
 Mann, W. 325, 328, 346, 392
 Mattens, W.H.M. 468
 Matthiessen, Chr. 328-329, 348, 392
 Matthijssen, M. 233
 Maureau, J.H. 293
 Mazeland, H. 313, 315-317
 Meddens, H. 151
 Meestringa, T. 214, 280, 284, 296-299
 Meijboom, M. 293
 Mertens, J. 232, 502
 Meuffels, B. 212, 214, 304, 306-307, 320-322,
 350
 Miller, J. 56
 Mondria, A.-J. 269-270, 288
 Mondria-de Vries, S. 269
 Moret, L. 321
 Moust, J.H.C. 252, 413
 Moutaouakil, A. 394, 399
 Mulder, H. 413
 Muysken, P. 251

N

Naess, A. 225
 Neuner, G. 274, 290, 297
 Nieuwborg, E. 270, 290, 294-296
 Nieuwenhuijsen, P. 157, 169, 191, 207, 210, 225,
 514
 Noomen, G.W. 228, 317, 346
 Noordegraaf, J. 27, 30
 Noordman, L.G.M. 328, 341-342, 478
 Nuchelmans, G. 425
 Nuyts, J. 382-383, 390

O

Ombre, E. 471
 Onrust, M. 124-125, 183, 214, 346, 442, 448
 Oostdam, R. 412, 417, 530

Opper, S. 234
 Ouden, den J. 298

P

Paardekooper, P. 213
 Paassen, W. van 134, 143, 230
 Palmer, G.B. 195
 Pander Maat, H. 328
 Pardoën, J. 454
 Parreren, C.F. van 155, 164, 256, 277, 297
 Paul, H. 32
 Peer, W. van 163
 Pepermans, J. 158
 Pescher-ter Meer, A. 281, 293
 Peursen, C.A. van 196
 Philippa, M. 422
 Phillipson, R. 256
 Piaget, J. 234, 237, 343
 Pinker, S. 191, 209
 Polanyi, L. 325, 328
 Pollmann, T. 27, 450
 Pool, E. van der 321, 334-335, 337, 340, 342
 Pos, H. 438
 Prevaes, M. 214-215, 217, 306, 322

R

R&R (Richards, J.C. en T.S. Rogers) 248-253,
 281, 283
 Redeker, G. 328
 Ree, S.C. van der 217, 283-285, 289-291, 294-
 296, 462
 Reichenbach, H. 434
 Reichling, A. 220, 455
 Renkema, J. 171, 181, 323, 327, 345, 414, 418,
 482-483, 485
 Reve, K. van het 514, 536
 Reyle, U. 391
 Richards, J.C. 248
 Riem Vis, F. 317
 Riemens-Feteris, E.S.F. 129, 144
 Rijlaarsdam, G. 134, 142, 170, 226, 243, 256-
 257, 320, 322, 324, 339, 412, 417, 530
 Roger, R. 158
 Rogers, C.R. 155
 Rogers, T.S. 248
 Roorda, T. 30
 Rosch, E. H. 234-236, 238-239, 316, 454
 Roulet, E. 395

Ruijsendaal, E. 213, 215, 262
 Rushdie, S. 58-59
 Rutten, E. 298

S

Sacks, H. 315
 Sanders, E. 461
 Sanders, T.J.M. 320-321, 327-330, 344-345, 348
 Santen, A. van 220, 460
 Sapir, E. 25, 192, 196, 234
 Sassen, A. 484
 Sauer, C. 503
 Saussure, F. de 25, 27, 132, 192, 205
 Scardamalia, M. 323, 325-326, 328, 337, 339
 Schaerlaekens, A.M. 203
 Schank, R.C. 341
 Scheffer, P. 421
 Schellens, P.J. 322, 482
 Schermer-Vermeer, E.C. 194
 Schiffrin, D. 345, 393
 Schilperoord, J. 322, 324, 343
 Scholten, O. 228, 317, 346
 Schönfeld, M. 460
 Schoonen, R. 268, 320-321
 Schouten, C.H. 470
 Schouten-van Parreren, C. 249, 277, 413
 Schouw, L. 425
 Schreuder, R. 236, 449
 Schuchart, T. 263
 Schultink, H. 132-134, 138, 184, 186, 211
 Schulz von Thun, F. 224
 Schut, B. 148
 Schutter, G. de 206
 Schuurs, U. 307-313, 333, 348, 350-351, 510-
 513, 515
 Searle, J.R. 144, 255, 314, 371, 425-426
 Seuren, P. 324
 Sijtsma, J. 174
 Simons, P.R.-J. 170, 413, 490, 530-531
 Sinclair, J.M. 394
 Sjoer, E. 321
 Slobin, D. 219
 Sluijs, S. van der 278
 Snoeck Henkemans, F. 346, 425-427
 Sodoyer, A. 249
 SP (Schouten-van Parreren, C.) 249, 256, 260-
 261, 264-270, 277, 290, 296
 Sperber, D. 198, 200-201, 225, 229, 255, 425

Spooren, W. 328
 Staatsen, F. 249, 251-252, 260-261, 263-264, 267-268, 270-273, 277, 290
 Steehouder, M. 214, 345, 448
 Steinert, I. 283-285, 287, 289, 291
 Stijnen, P. 233, 247, 494
 Strien, P.J. van 23
 Sturm, A. 199, 504-506, 524-525
 Sturm, J. 117-119, 121-122, 127, 130, 135, 141, 151, 159-160, 494
 Stutterheim, C.F.P. 214, 220, 240, 286
 Swain, M. 254, 257
 Szulc-Kryzanowsky, M. 219

T

Taylor, J.R. 316
 Tholen, B. 253
 Thomassen, A.J.W.M. 341, 539
 Thompson, S.A. 325, 328-329, 346, 348, 392
 Thorbecke, Wet van 115
 Tielemans, J. 163
 Tol-Verkuyt, E.M. 165, 168, 504
 Tombes, des A.L. 207
 Toorn, M. van den 33, 213, 491, 523
 Tordoir, A. 527
 Toulmin, S. 93, 426, 509
 Touw, M. 283-284, 287
 Trim, J.L.M. 254
 Trommelen, M. 460
 Tuynman, P. 484

V

Vallen, A. 233, 247, 280, 494
 Van Valin, R. 355
 VC (Calcar, W.I.M. van) 490-536
 VC&H (Calcar, W.I.M. van en K. Henneman) 527-528, 530, 532
 Vedder, I. 36, 253, 270, 272, 275
 Ven, P.-H. van de 115, 125-126, 130-131, 140, 142-144, 146, 206, 212, 248, 322
 Verbeek, J. 136, 207, 283, 297
 Verhagen, A. 324, 343, 346, 349, 442, 484
 Verhallen, M. en S. 55-56, 60, 75, 290-291, 300, 462
 Verhoeven, G. 202, 214, 346, 495, 510
 Verkuyt, H. 225, 236-237, 320, 429, 450-452, 456, 458, 465, 469, 474
 Verloop, N. 206

Vermeer, A. 251, 268, 281
 Vermunt, J.J. 252
 Vet, C. 383-384, 386, 389-390, 396, 399, 448
 Veugelers, W. 207
 Vonk, W. 341-342
 Vos B. de 147, 177-178, 186, 191, 220
 Vos, J.J. 163
 Vries, J. de 157, 170, 206, 508
 Vries, M. de 213, 215
 Vygotsky, L.S. 234, 343

W

Waes, L. van 322
 Wal, M. van der 220
 Weijdemans, W. 314-315
 Weijts, W. 317-318
 Weiland, P. 27
 Weinert, R. 56
 Wekking, M. 202, 214, 346
 Welschen, A.J. 484
 Wesdorp, H. 161, 304, 306-307, 312, 527
 Westhoff, G. 250, 253, 256, 268, 272, 274
 Whorf, B.L. 196, 234
 Wierdsma, 163
 Wijk, C. van 321, 323-324, 327, 329-330, 334, 337-340, 342, 344-345, 348-349, 413
 Willems, G. 250-251, 254-262, 272-273, 276-279, 301, 345, 412, 421
 Willemyns, R. 158
 Wilson, D. 198, 200-201, 225, 229, 255, 425
 Winkel, L.A. te 30
 Witstein, S.F. 345
 Witte, Th. 163, 165, 170, 175-177
 Wundt, W. 31

Z

Zanden, A. van der 288
 Zijlmans, L. 294
 Zijlstra, H. 207
 Zwaan, F.L. 213
 Zwart, J.-W. 207
 Zwitserlood, F. 134, 143, 230

Register van begrippen

- A**
- aandachtsaccent 386
- aangeboren taalvermogen 134, 218, 270
- aangepaste grammatica 504, 523
- abstracte categorieën 253
- academisch(e) 118, 131-132, 134, 158, 184, 189, 211, 338
- academische vaardigheidseisen 338
- achtergrond 421
- achtergrondinformatie 45, 48, 170, 341, 429
- achtergrondkennis 47, 49, 79-81, 87, 112, 224, 261, 272, 314-315, 324, 340, 386, 389, 422-423, 429, 448, 479, 483, 485, 488
- achterstandssituaties 122, 128
- ACLO-M 121, 127, 135, 306, 527
- act(s) 255, 384-385, 388, 395, 400
- actueel referentieel belang 81, 86
- adequaatheid 506, 520
- afhankelijkheidsrelatie(s) 45, 235, 254, 301, 329
- afleiding(en) 68, 357
- afsluitingsfase 77, 425-426
- agens 64-67, 102, 358-359, 362-363, 372
- Aktionsart 362, 383, 474
- alineae 82-83-86, 89-90, 94, 97, 171, 182, 214, 400, 448, 505-507
- allochtone leerlingen 167, 282, 285
- analyse van gebruikte taal 146, 156-157, 185
- analysemodel 255
- analyse-schema 46, 333, 335, 393, 449
- anterieur 101, 435
- antonymie 452, 458
- arena 126, 135
- argument(en) 32, 46, 59, 62-66, 77-102, 110, 118, 133, 136-137, 198, 208, 211-212, 271, 280, 292, 306, 344, 348, 357, 359-360, 365, 368, 372, 378, 389, 392, 410, 426, 475-476, 481, 493-494, 504, 506-519, 523-524
- argumentatie 22, 41, 76-79, 90, 93, 97, 135-136, 138, 225, 243, 337-338, 346, 425-428, 482, 486, 497-499, 506-507, 509, 523
- argumentatiefase 77-78, 425
- argumentatieschema 93, 426
- argumentatieve vaardigheden 337, 425
- argumentplaats(en) 64, 66, 357, 365, 475
- aspect(en) 22, 27, 30-31, 56, 100, 103, 109-112, 147, 149, 195-196, 198-199, 213, 220, 223, 224-226, 235, 239, 242, 244-245, 254, 284, 327, 347, 352-353, 362-363, 367-368, 371-372, 383, 394, 411, 416, 444, 474, 476, 482, 485-486, 493, 524, 534-535
- associatief denken 226
- associatief schrijven 326
- associatieve beheersing 337
- associatieve verwijzing 309
- associatieve betekenis 267
- atomistisch denken 212, 377
- atomistische taalopvatting 150
- attitudineel aspect 154
- audio-lexicale methode 284-285
- audio-linguale methode 249
- autonome taalsysteem 343
- autonomie 126, 128, 130, 151-152, 183
- autonoom proces 297
- autonoom/-nome 126, 152, 190, 197, 199, 231, 296, 414
- awareness of language 210-211, 242, 251, 272

- B**
- basisbetekenis 452
 - basisonderwijs 120, 127, 220-221, 238, 244, 282, 285, 296, 312, 351, 485
 - basispatroon 68, 71-72, 89, 96, 171, 199-202, 348, 399, 400, 404, 420, 444, 477-478, 481, 496, 506
 - basispredikaat/-katen 66, 357, 393
 - basisregels 382, 403
 - basistermen 68, 357
 - basisvorm 70-71, 96, 99, 102, 199, 202, 295, 357, 365, 367, 373, 378, 404, 420, 444-445, 447, 475, 481, 496, 534
 - basisvorming 116, 121, 123-130, 136-138, 148, 162-167, 169, 172, 174-179, 184, 186, 207, 242, 249-251, 254, 260-261, 267, 272-273, 279, 296, 298, 304, 507
 - beginbetekenis 58
 - beginner 46, 326, 337-339
 - begrijpelijkheid 28, 143, 310, 325, 328, 346, 441
 - begrijpelijkheidsnorm 334
 - behavioristische leermodel 249
 - beheersingsniveau(s) 254, 264, 270, 275, 279
 - beleefdheid 55, 422, 425
 - beleefdheidsstrategie 314
 - beleefdheidsvorm(en) 75-76, 78
 - beneficiary 66, 360, 372-373, 375
 - benoemen 56-57, 64-66, 99-100, 109, 193-194, 204, 212, 216, 223-225, 237, 245, 287, 316, 339, 344, 358, 424, 445, 450, 454-455, 458, 460
 - benoeming(en) 95, 100, 194, 198, 317, 328, 344, 357, 391, 468
 - benoemvaardigheid 313
 - bereik 52, 63, 96, 98, 235, 329, 358, 367, 384, 439, 490-491, 531
 - beroepsgericht(e) 155, 286
 - betekenis in gebruik 454, 467
 - betekenis(sen) 43, 48, 56, 58, 60, 64-65, 87, 100, 104, 110-111, 143-144, 147, 156, 164, 166, 168, 181, 193-194, 200-202, 209, 253, 262, 265-269, 273-274, 276, 286, 290, 292, 294-295, 314-315, 317, 319, 328, 341, 349, 357-358, 361, 383, 414, 437-438, 450-451, 453, 455, 457, 459-461, 463, 465-469, 471-472, 496, 506, 513, 524-525, 528
 - betekenisaspect 346
 - betekenisconstructie 192
 - betekenisdragende woorden 450
 - betekenisgelijkheid 452
 - betekenisnetwerk 328, 451
 - betekenisomschrijving 466
 - betekenisontwikkeling 267
 - betekenisopvatting 381, 383, 401, 450
 - betekenisopvatting 349, 381, 383, 401, 450
 - betekenisrelaties 458
 - betekenisschema's 198
 - betekenisstelsel 193
 - betekenisstheorie 316-317
 - betekenisstokken 333
 - betekenisveranderende regels 380
 - betekenisverwantschap 267
 - betekenisvol
 - beurtpaar/-paren 61, 75, 77-78, 80, 394
 - beurtwisseling(en) 51, 75, 78, 315
 - bevelzin(nen) 424
 - bewust denkvermogen 255
 - bewust(e) taalgebruik 276, 290
 - bewust(e) 23-24, 39, 44-45, 57, 60, 71, 112, 149, 154, 162, 175, 186, 190-191, 198, 200, 203, 214, 222, 228, 245, 252, 257-258, 266, 268, 270, 280, 284, 291-292, 297, 409, 421, 423, 438, 468, 477, 482, 484-485, 488, 512, 520
 - bewuste aandacht 313, 339
 - bewuste keuze(s) 205
 - bewuste taalactiviteit 403, 487
 - bewustheid 223
 - bewustwording 49, 99, 189, 195, 205, 216-217, 220, 244, 271, 492-493, 517
 - bewustzijn 193, 210, 263, 271, 441
 - BICS 286
 - bijwoord(en) 55, 66, 69, 95, 100, 102, 104-107, 109, 237, 431-432, 435-436, 444, 453, 463, 465, 473
 - bijwoordelijk(e) 43, 62-63, 96, 101, 103, 364, 372, 435-436, 473-474, 524
 - bijwoordelijke bijzin 200, 349, 392, 403
 - bijzin 42-43, 62-63, 89, 95-97, 348, 352, 358, 376, 435, 477-478
 - bouwprincipes 68, 380
 - bron- en doeltaal 267
- C**
- CALP 286
 - CAT 286

- categorie(ën) 33, 40, 43, 47, 50, 75, 95, 99, 103, 107, 138, 160, 165, 168, 221-222, 232, 317, 358, 413-414, 427, 447, 453-455, 459, 465-470
- categoriernaam 106, 108, 237
- categorisering 236-237, 295, 453, 463, 528
- CCC-model 181, 482, 485
- champ clos 263
- champ libre 263
- chomskyaans 132, 169, 182, 191, 199, 230, 238, 309, 522
- chunk 43, 61-63, 72, 75, 80, 95, 104, 110, 204, 265, 295, 348, 385-386, 400, 445, 449, 460-461, 475, 479
- Cito 119, 121, 137, 211, 297
- classificeren 237, 496
- clause 67, 364, 371, 374, 378, 380, 447
- clausecombinen 329, 334, 338, 347-349, 478
- cliché 75, 80
- CMM 121, 127
- cognaten 267
- cognitie 189, 195
- cognitief aspect 344
- cognitief denken 226
- cognitief gestuurd proces 420
- cognitief, ordenend vermogen van taal 224
- cognitief/-tieve 29-32, 42, 67, 129, 157-158, 209, 211-212, 251, 294, 298, 306-307, 322, 330, 337, 345, 350, 362, 369, 411, 419, 440, 442-443, 452, 481, 485, 496, 531
- cognitief/-ve model(len) 325, 339, 342
- cognitief/-ve vermogen(s) 165, 167, 170, 278
- cognitief-structurele aspecten 340
- cognitieve aard van taal 191
- cognitieve activiteiten 243, 256, 266, 344
- cognitieve capaciteit 35, 226
- cognitieve controle 33
- cognitieve factoren 397
- cognitieve functie(s) 242-243
- cognitieve invloed 205
- cognitieve linguïstiek 320
- cognitieve module 397-398
- cognitieve ontwikkeling 121, 153, 161, 163
- cognitieve operatie(s) 232, 234-236, 245
- cognitieve processen 243, 286, 419
- cognitieve representatie 328
- cognitieve strategie(ën) 139, 154, 235, 255, 268, 296
- cognitieve taalverwerking 197
- cognitieve theorie 316
- cognitieve vaardigheid/-heden 24, 40, 125-126, 149, 154, 174, 181, 189, 231, 287, 336
- cognitivistisch(e) 163, 268
- coherent(e) 41, 57, 324, 332, 334, 337-338, 400
- coherente tekst 346
- coherentie(s) 71, 76, 80, 82, 85, 88, 94, 255, 327, 346-347, 482
- coherentierelaties 328, 395
- coherentietype(n) 73, 111-112, 394, 409
- cohesie 327
- collocatie 75, 293, 295, 387, 462
- communicatie 228-229, 423
- communicatiebeginsel 82
- communicatief (taal)onderwijs 141, 143-144, 147-148, 155, 163, 165, 178, 185, 207, 228-231, 248-249, 251-253, 260, 263, 271-272, 275, 276, 278-280, 283, 289, 292, 296-297, 300, 303, 423
- communicatief doel 281
- communicatief handelen 232, 502, 526
- communicatief onderwijs Nederlands 296, 299
- communicatief-emancipatoire paradigma 143
- communicatief-functionele paradigma 143
- communicatief-retorische paradigma 142
- communicatief-utilitaire paradigma 143
- communicatiegericht 251
- communicatieonderwijs 122, 130, 141-144, 154, 158, 185, 228, 245
- communicatieproces 160, 258, 260, 412, 421
- communicatiestrategie(ën) 84, 251, 256, 287, 289-290
- communicatieve aspecten 527
- communicatieve behoefte 194, 258, 448
- communicatieve competentie 35, 141-142, 151-152, 161, 228, 230-235, 238-239, 245, 253-257, 261, 272, 277-278, 356, 412
- communicatieve competentiemodel 143
- communicatieve context 272, 276, 317, 398, 442
- communicatieve doelstelling 292
- communicatieve eclectische methode 288
- communicatieve functie(s) 141, 143, 146, 156, 160, 163, 187, 202, 224-225
- communicatieve gemeenschap(pen) 231-232, 234-235, 318
- communicatieve grammatica 279
- communicatieve handeling 288

- communicatieve norm 261
 communicatieve relevantie 276
 communicatieve setting 300
 communicatieve situatie 251, 261, 263, 273, 283, 289, 347, 352, 371, 390, 397, 405, 417, 440, 442-444, 451, 456, 479, 507
 communicatieve strategie(ën) 239, 256, 265, 273
 communicatieve structuur 395
 communicatieve talenonderwijs 272
 communicatieve vaardigheid/-heden 149, 162, 186, 260, 299, 526
 communiceren 141, 152, 174, 198, 229, 231, 243, 251-254, 257, 261-262, 264-265, 290, 301, 356, 442, 479
 compensatie- en vermijdingsstrategieën 256, 275, 287
 compensatiestrategie(ën) 257, 284
 competence 134, 190, 211
 complete taalgebruikssituaties 164
 complex predikaat 378
 complexe zin 62-63, 70, 72, 75, 81, 94-96, 98, 103, 110, 200, 202, 213, 329, 348-349, 352, 381, 385, 392, 400, 403, 445, 473, 478, 488
 compositioneel/-nele 54-55, 106, 381, 433, 435-436, 450
 concentrisch(e) 29, 48, 165
 conceptualisatie 159, 194-195, 200, 205, 450, 461
 conceptualisator 343
 conceptualiseerfase 322, 326, 337, 352
 conceptualiseerproces 326, 330, 339
 conceptualiseren 159, 224, 325, 340, 343, 442
 conceptualiserende functie 146, 160, 163, 224
 conceptualisering 164, 397
 conceptueel model 487
 conceptueel netwerk 457-458
 conceptueel plan 481, 534
 conceptueel/-tuele aspect(en) 49, 340, 342, 536
 conceptueel/-tuele proces(sen) 320, 322, 334, 339-340, 351, 353, 419
 conceptueel/-tuele 20-21, 44-45, 51, 68, 99, 112, 148, 239-240, 251, 382, 398, 400, 403, 412-415, 420, 430-431, 442, 480
 conceptuele activiteit(en) 24, 36, 39, 56, 111, 222, 226, 243, 256, 340, 343-344, 439, 443
 conceptuele basis 42, 56, 60, 110, 187, 205, 221, 227, 245, 350, 401, 404-405, 407, 429, 448, 481 485
 conceptuele beslissingen 330
 conceptuele categorisering 236
 conceptuele dimensie 416, 427
 conceptuele factoren 300, 397
 conceptuele fase 343
 conceptuele fouten 309
 conceptuele kennis 223, 243, 456
 conceptuele kenniscomponent 399
 conceptuele model(len) 264, 295, 444
 conceptuele module 327, 396
 conceptuele netwerken 295
 conceptuele planningfase 384
 conceptuele processen 419
 conceptuele samenhang 461
 conceptuele schrijfprocessen 321
 conceptuele structuur 66, 200, 338, 384, 450
 conceptuele tekstplan 349
 conceptuele uitgangspunt(en) 349, 383
 conceptuele vermogen(s) 204
 conceptuele visie 416-417, 427-428
 conceptvorming 210, 235-236, 242
 confrontatiefase 77, 425
 congruentie 69, 71, 98, 106, 166, 309, 375, 418, 447, 481
 consciousness raising 275-276, 279, 297
 conservatief/-tieve 121, 155, 157
 consistentie 419, 482
 constante(n) 99, 489-490
 constructvalide 324
 constructvaliditeit 523
 contaminatie(s) 33, 57, 71, 307, 309, 507
 context 49-50, 58, 62, 67-68, 70, 72, 97, 99, 102-104, 106, 108, 198, 201, 205, 213-215, 219-220, 229, 237, 265-267, 269, 294, 309, 311, 341-342, 360-361, 365, 371, 373, 375, 380, 382, 423-424, 427, 437, 447, 468, 476, 489, 507, 524
 contextafhankelijk(heid) 70, 79, 389, 403
 contextafhankelijke informatie 389
 contextafhankelijke regels 21, 70, 478
 contextafhankelijke strategie 403
 contextonafhankelijke regels, 476
 contextualiserende functie 428
 contextueel/-tuele 42, 44, 68-69, 98, 103, 198, 225, 397, 415-417, 427, 477, 487, 515, 533

contextuele aspecten 248, 402, 515
 contextuele condities 403
 contextuele elementen 371
 contextuele factor(en) 41, 60, 70, 229, 240, 353,
 362, 380, 405, 411, 478
 contextuele functie(s) 50
 contextuele invloeden 379, 390
 contextuele kennis 356, 399-400
 contextvrije taalregels 403
 Contourennota 119, 121
 controle/controleren 49, 71, 103, 165, 258, 291,
 307-309, 344, 362, 372, 480
 controleur 64-65, 363-364
 controverse 35, 116, 139, 142, 186-187
 conventioneel 71, 102, 193, 461
 conversatie 81, 262, 265, 267, 313-319, 351, 353,
 393
 conversatieel onderzoek 316
 coördinatie 63, 152, 162, 201, 329, 332, 348, 424
 correct formuleren 291
 correct taalgebruik 261
 correct(heid) 71, 171, 226, 235, 272, 294, 482-
 483, 485
 correctheidsargument 271
 correctheidseis 265
 correctheidsvoorwaarden 426
 creatief (taal)gebruik 192, 458
 creatief taalbewustzijn 210
 creatief-tieve taalvermogen 192, 195, 223, 226,
 456, 464
 creatief-tieve 122, 145, 194, 209, 266, 484-485
 creativiteit 161, 176, 195, 534
 criterium/-criteria 23, 28, 46, 143, 157, 159, 171,
 175-176, 181, 234, 264, 274, 276-277, 291,
 321, 334, 362, 402, 415, 420, 444, 463, 466,
 467, 482-483, 488, 493, 498, 523, 530, 532
 cultureel platform 257
 cultureel/-rele 31, 37, 42, 58, 116-119, 127, 136,
 151, 157-158, 161, 163, 171, 181, 185, 192,
 194, 202, 211, 221, 298
 cultureel-intellectuele vorming 115
 culturele achtergrondkennis 261
 culturele bagage 305
 culturele dimensie van communicatie 261
 culturele functie 209
 culturele informatie 262
 culturele variabelen 318
 culturele vorming 132, 134, 137

cultuur 30, 120, 123, 125, 133, 154-155, 160, 162,
 165, 167, 174, 184, 192, 195, 197, 204-205,
 209-210, 212, 224, 261-263, 284, 421
 cultuurbreuk 289
 cultuuroverdracht 121, 208
 cultuurproduct 196
 curriculum/-la 19, 35, 46-47, 120, 132, 135-136,
 139, 171, 184, 206, 292, 308, 410
 cursorisch-thematisch 46, 411
 cursorisch-thematische leerlijn 298
 CVEN 136, 138, 146, 206, 508, 513-514
 CVEN-rapport 137, 304

D

DAT 286
 declaratiefe kennis 221, 341
 deel-geheelrelatie 238, 451, 453
 deelnemer 86-87, 159, 165, 424
 deelnemersrol 159, 160
 deelwoord- en infinitiefconstructies 62, 95, 103,
 213, 476, 478
 definitie(s) 24, 43, 128, 147, 153, 159-160, 170,
 207, 220-223, 230, 240, 276, 286, 306, 314,
 409, 523
 deiktisch 89, 476
 deiktisch(e) coherent(ie) 21, 41, 50, 55, 72-73,
 76, 78, 82-83, 87, 111, 394, 401, 418, 428
 deiktische (taal)middelen 50, 426
 deiktische dimensie 55, 98, 438, 483
 deiktische elementen 88, 90
 deiktische functie 437
 deiktische interpretatie 53, 55, 107, 434, 436
 deiktische ruimte 52-54, 390
 deiktische, thematische en structureel-relatieve
 le coherent(ie) 21, 35, 44, 49, 103, 112, 401,
 407, 409, 411, 417-420, 448, 480, 485
 deiktische, thematische en structureel-relatieve
 le dimensie(s) 35, 97-98, 411, 475
 deiktische, thematische en structureel-relatieve
 le samenhang(en) 442, 463
 deixis 48, 50, 315, 383, 395, 428, 436, 438, 444,
 467, 486
 democratisch intellectueel vormingsideaal 126
 democratische intellectuele vorming 118
 democratiseringstendens 131
 denken over doen 226
 denkfuncties 242
 denkinhouden 235-236

- denkprocessen 228, 234-235, 238-239, 256, 286
- denkstructuren 28, 235-236, 245, 286
- derde cultuur 257, 421
- descriptieve adequaatheid 330
- dialect(en) 136, 158, 166, 178, 226
- dialectica 215, 225, 345-346
- dialectsprekende kinderen/leerlingen 128, 233, 247, 280, 283
- dichotomie(en) 238-239
- didactiek(en) 24, 26, 29, 33, 55, 70, 119, 130, 134, 140, 148-151, 164, 167, 171-174, 180-181, 187, 208, 213, 215, 220, 247, 250, 252, 260, 265, 270, 277, 280, 284, 286, 292-293, 295, 297, 300, 340, 413, 423, 443, 481, 488, 497, 525, 529, 531, 533
- didactisch handelen 159, 250
- didactisch(e) 19, 23-26, 28, 30-37, 39-40, 45, 70, 99, 111-112, 120, 125, 130, 135, 138, 147, 149-151, 154, 161-163, 168, 171-176, 181, 184-186, 189, 197, 212, 222-224, 227, 244-245, 249, 251, 262, 267, 277, 280, 284, 290, 294, 296, 298-301, 310, 339, 348, 402, 408-409, 420-438, 440, 443-445, 477, 480, 483, 487
- didactische eisen 129, 177, 273, 278, 404, 498
- didactische taalgebruiksgrammatica 404, 534
- dimensie(s) 49, 58, 60, 166, 224, 258, 462, 483
- dimensies van taalgebruik 416
- direct object 358
- disciplinair 140, 168
- discoursebeschrijving 392
- discours 192, 231, 393
- discourse 22, 25, 37, 41, 55, 57, 59, 65, 67, 77, 79, 83, 85, 87, 89, 91, 93, 95, 99-101, 105, 192, 259, 313, 326, 385, 393, 398, 402, 432-433, 444, 457, 461-462
- discourseact 75, 78, 80, 315, 384-385, 387, 395-396, 398, 400, 442
- discourseanalyse 74
- discoursebegrip 391
- discoursebenadering 35, 40, 49, 70, 97-98, 102-103, 110-113, 345, 381, 384-385, 389, 395, 405, 428-429, 437-438, 443, 480-481
- discoursedimensie(s) 98, 257, 467
- discoursedomein 391
- discoursefunctie(s) 104, 106-109, 467
- discoursegeoriënteerde grammatica 61
- discoursegericht(e) 40, 45, 47, 60, 112, 390, 410
- discoursegrammatica 36, 44, 62, 329, 347, 349-350, 352-353, 357, 381, 386, 388, 393-395, 400, 407, 446, 487
- discoursekenmerken 73, 81
- discoursemarkeerders 394-395
- discoursemarkers 78, 394
- discoursemodel 43, 60-61, 378, 381-382, 390, 395-396, 399-400
- discourseperspectief 102, 104, 418, 447, 463
- discourseplanning 44, 49, 397, 416
- discourseschema('s) 321, 327, 332
- discoursestructuur 395-396
- discourseverschijnsel 329, 473
- disfocaal referentieel belang 51-52, 54, 430, 433, 436
- doel- en publiekgerichtheid 482-483
- doel(en) 19-20, 34, 39-40, 49, 129, 142, 159, 168, 171, 183, 209, 213, 216, 221, 224, 229, 239, 245, 250, 251, 254, 261-262, 264, 267, 274, 283, 289, 293, 297, 305, 314, 319, 344, 355-356, 385, 394, 402, 420, 423, 443, 478, 490, 493-495, 498-502, 511, 513, 516-517, 531-532, 536
- doelgericht 174, 204, 212, 232, 257, 424, 526, 528
- doelgroep(en) 20, 22, 45, 116, 128, 131, 138, 149, 161, 167, 250, 276, 279-282, 285, 293-294, 490, 515
- doelstelling (en) 21-23, 39-40, 49, 94, 134, 140, 144, 146, 152-153, 156, 162-163, 173-177, 239, 244, 248, 250, 253, 270, 275, 294, 305, 324, 407, 410, 420, 449, 480, 489-490, 496-497, 499-500, 503, 511-512, 516-517, 534-536
- doeltaal 250, 252-254, 258, 262, 264, 267-268, 272-273, 287, 289-290, 301
- domein(en) 35, 41, 50, 53, 58, 71, 78, 80-81, 85-86, 88-89, 90, 94, 100, 108, 111, 167, 174, 184, 196, 220, 223, 229, 232-234, 236, 245, 249, 261, 283, 286, 309, 326, 347, 368-369, 371, 388, 391, 398, 409, 428-429, 450, 452-461, 466, 470-471, 473
- domeinbegrenzing 42, 464
- domeingebonden(heid) 56, 60, 98, 106, 148, 216, 242, 264, 289, 352-444, 452-453, 459
- domeinwisseling 474
- dominante cultuur 160, 174
- doorstromers 124

dramatis personae 391
 drempelniveau 254, 260
 dynamiek en complexiteit van taal 223
 dynamiek 323, 362-364, 367, 372, 383, 445, 448
 dynamisch taalkennisbestand 23-24, 39, 222,
 228, 244-245, 409, 534
 dynamisch(e) 363, 380, 397
 dynamische regels 69
 dynamische relatie 341

E

eclectische methode 282
 ecologische validiteit 324
 eenduidige betekenis 452
 eenwoordzin(nen) 386
 eerste fase 116, 120, 123, 131, 176, 181, 183, 185,
 252, 485, 525
 eerste zinsplaats 67-69, 86, 95-96, 360, 373,
 375-376, 477
 eindtermen 120, 123, 137, 162, 168, 175, 287
 elitair 126, 132
 ellips(en) 78, 80, 85-87, 89, 98, 445
 elliptische 75, 83, 317, 348
 emancipatie 121
 emancipatoire 128
 emancipatorisch (e) 122, 143, 150, 233, 490,
 493-494
 emotionele expressie(s) 75, 78, 80
 empirisch onderzoek 23, 171, 214, 281, 305-306,
 313, 393
 empirische basis 323
 enkelvoudige zin(nen) 62-63, 94, 202, 536
 enkelvoudige zinsvorm(en) 75, 95-96, 104, 361
 entiteit(en) 41, 50-51, 64-65, 75, 89, 108, 195,
 223, 237, 270, 327, 341, 357-359, 361, 364-
 365, 372, 387, 391, 414, 430, 432, 437, 450-
 451, 457, 459, 461, 468-469, 472
 ervaren werkelijkheid 411, 416, 429,
 ervaring 70, 100, 159, 252, 257, 266, 278, 320,
 338, 343, 417, 450, 454-455
 esthetische functie 155
 etnolinguïstische traditie 194
 etnomethodologische 315
 exchange(s) 61, 75, 78, 384, 386, 394, 400
 experience 362
 experimenteel onderzoek 310
 expertschrijver 338, 349
 expertvaardigheid 323

expressieregels 67-70, 72, 75, 100, 357-358,
 365, 374, 380, 384, 388-391, 393, 397-400,
 402, 405, 444, 447, 478
 externe taal 193
 externe taalgebruiksgrammatica 40, 111, 408,
 488

F

factor(en) 237, 241, 282, 299, 341, 379, 398,
 427-429, 439, 441, 445, 451-452, 454-456,
 458, 466, 477-480, 483, 485, 488
 faculté du langage 132-134, 192-194, 203, 205,
 209-210, 219, 222, 242
 FDG (functionele discoursegrammatica) 397-
 398
 FDG-model 398-399
 FG (functionele grammatica) 36, 64, 66-67, 72,
 102, 356, 360-365, 367, 371, 376-377, 380-
 383, 386, 389-393, 401-402, 404-405, 446-
 448, 475, 478
 FG-model 357, 365, 377-384, 386, 389-390,
 392, 396-397, 447
 FG-standaardmodel 357
 figure 341, 387
 filosofische grammatica 492, 517
 finiete vorm(en) (fv) 54, 100-101, 433 (zie ver-
 bum finitum)
 flexibel(e) 28-29, 33, 46, 65, 69, 120, 125, 149,
 196, 203, 223, 240-241, 255, 276, 279, 375,
 380, 390, 397, 463-464, 483-484
 flexibiliteit 33, 55, 194-195, 243, 380
 fluency 258-259
 focaal referentieel belang 51-52, 54, 73, 81, 101,
 430-433, 436
 focus 66-67, 102, 360, 382, 385-386, 388-389,
 391-392, 445, 447
 focusaccent(en) 75, 86, 385, 436
 focusfunctie 67, 86, 95, 199, 360-361, 373, 376-
 377, 387-388, 447, 469
 formaliteit 71, 225, 421, 445, 477
 formeel taalgebruik 71, 427, 454
 formele aspecten van taal(gebruik) 207, 233
 formele inhoud 398
 formele regeldeel 440
 formele semantiek 25, 349
 formele taalregels 20-21, 206, 414, 445, 476,
 480, 486
 formele tekstordening 268

- formele theoretische taalwetenschap 22
 formele zin 379
 formele zinsvormingsregels 70
 formele 41-42, 62, 69, 74-75, 98, 203-204, 213, 221, 234-235, 238, 243, 304, 313, 345, 381, 390
 formulator 343
 formuleerfase 326, 343, 352
 formuleerproces 330
 formuleervaardigheid 171, 214, 218, 225, 310, 312, 351, 414
 formuleren 36, 68, 71, 203, 205, 217, 241, 253, 263, 273, 278, 286, 291, 296, 305, 308, 311, 322, 325, 341, 343-344, 346, 351, 397, 401, 403, 414, 420, 439, 442, 448, 478, 480-481
 formuleringseisen 171
 formuleringsfase 384
 fossilisatie 270
 frame 327, 458
 frequent(e) 81, 264, 266, 277, 449
 frequentie 264, 266, 274, 289, 474
 functie(s) 34-35, 58, 62, 69, 86, 95-96, 112, 143, 145, 153, 319, 482
 functieaanduidingen 102
 functiewoorden 50, 55, 68, 71, 98-100, 102, 104, 108, 111, 375, 420, 431
 functionaliteit 291
 functioneel taalbeschouwingsonderwijs 40
 functioneel taalgebruiksmodel 20, 396
 functioneel taalonderzoek 402
 functioneel theoretische achtergrond 227
 functioneel/-nele 44, 60, 62, 99-100, 272, 293, 314, 346, 444, 447, 466
 functioneel/-nele standpunt (over taal) 190, 192
 functioneel/-nele standpunt (over tekst) 411
 functioneel-notionele benadering 253, 292
 functionele aspecten 291
 functionele discoursebenadering 50-51, 53, 71, 436
 functionele discoursegrammatica 20, 401-403
 functionele discoursemodel 40, 49, 56, 63, 69-70, 72, 75, 112, 401-402, 407-408, 426, 437, 446, 467, 485-487
 functionele doelstelling 355, 402
 functionele grammatica 20, 36-37, 63, 68-69, 192, 200, 284, 296, 345, 349, 355-357, 409, 446, 490, 496-497, 507, 527, 534
 functionele grammaticamodel 69
 functionele interpretatie 204-205, 431
 functionele opbouw van teksten 214
 functionele principes 295
 functionele regels 356
 functionele taalanalyses 315
 functionele taalbenadering 39, 103, 227, 392
 functionele taalbeschrijving 110
 functionele teksteenheden 326
 functionele theorie 381
 functionele uitgangspunt 98, 389, 445
 functionele vaardigheden 136, 292
 functionele zinsgrammatica 68, 356, 394-395
 fundamentele vaardigheden 136, 162
- G**
 gactiveerde mentale lexicon 440-441, 446, 456, 475-476
 gebeuren(s) 53-54, 64-65, 86, 99-102, 327, 359, 369-370, 419, 424, 433-436, 458, 473-474
 gebruikscontext 192
 gebruiksconventies 309
 gebruiksgrammatica 294
 gebruikssituatie(s) 41, 43, 50, 58, 70, 99, 190, 192, 197, 199, 304, 344-345, 377, 401, 404, 435, 439
 gebruiksvoorwaarden 69, 190
 gebruikswaarde 104, 106-108, 347, 411, 418, 449, 452, 462, 467
 gegrammaticaliseerd(e) 110, 329
 geheugen 245, 326, 337, 442, 449, 451, 454, 457-458, 464
 geldigheid 142, 427, 506, 520, 524
 generatief-taalkundige visie 204,
 generatief-taalkundige vooronderstelling 219
 generatieve grammatica 134-135, 141, 156-157, 191, 193, 206-207, 209, 381, 504, 507, 520, 522
 generatieve taaltheorie 25, 207, 218, 307, 309-310, 312, 342
 genre(s), 41, 90, 202, 214, 226, 345
 gesprek en/of tekst o.a. 41, 44, 62, 110-112, 427, 429, 446, 476, 479
 gesprekken voeren 165
 gespreks- of tekstinhoud 73
 gespreks- of tekstopbouw 445
 gespreksanalyse(s) 36, 48, 73, 305, 313, 319, 351
 gesprekscontext 255
 gespreksdomein 229

- gespreksorganiserende functie 317
 gestuurd(e) 250, 256, 270, 274, 296, 420, 497,
 504, 520, 529
 gevorderde 46, 261, 283, 293, 301, 465
 gezichtspunt 51-53, 88, 286, 356, 386, 431-432,
 436, 459
 gezichtsorg 204, 387, 425
 gezichtszorgtheorie 314
 GiB 215-218, 220, 227
 globaal niveau 338, 418, 461, 479
 grafische vormgeving 384, 399
 Grammatica in balans 215, 244
 grammatica 25-35, 48, 70, 97, 110, 119, 121, 131,
 138, 140, 142, 145-146, 148, 153, 161-162,
 176-178, 180-182, 185-187, 195, 198-199,
 203, 205, 225-228, 245, 252, 260, 270-271,
 274-278, 279, 281, 283, 291-295, 297, 300,
 302, 305-306, 309-312, 342, 347-348, 350-
 351, 353, 407, 409, 412, 414, 439-440, 442-
 445, 462-463, 480, 487-488, 491, 493-499,
 506, 509-519, 521, 524, 527, 529, 533, 535
 grammatica/-cale regels 145, 274-275, 278
 grammaticaal onderwijs 139
 grammaticaal regelsysteem 255
 grammaticaal/-cale 56, 71-72, 74-75, 98, 103,
 111, 352, 368, 409, 414, 420, 423, 426, 451,
 468, 482, 492, 495, 499, 505-506, 508-509,
 516-517, 523, 527, 529, 533
 grammaticabenadering 156
 grammaticadidactiek 277
 grammaticale aspecten 271, 299, 328, 346
 grammaticale beheersing 293
 grammaticale correctheid 235
 grammaticale eigenschappen 365
 grammaticale fouten 307
 grammaticale functie 265, 288
 grammaticale instructie 310
 grammaticale interpretatiemogelijkheden 403
 grammaticale kennis 42, 147, 162, 210, 215, 217-
 218, 220, 227, 260, 263, 270-276, 278, 293,
 300, 306, 312, 350, 439, 481, 525, 531
 grammaticale middelen 382
 grammaticale module 390, 396-397, 401, 405
 grammaticale onderwerpen 166, 272-273
 grammaticale problemen 217
 grammaticale strategie 371
 grammaticale structuur/-turen 260, 271, 273,
 293, 395
 grammaticale termen 164, 358
 grammaticale theorie 356
 grammaticale training 309
 grammaticale uitleg 276
 grammaticale zinsmodel 389
 grammaticale/grammatische functie 265, 288,
 358
 grammaticaliseren 329
 grammaticaliteitsnorm 144
 grammaticamethode 217, 244
 grammaticaonderwijs 20, 22, 25, 27, 34-36, 110,
 116, 140, 142, 145, 207, 212-213, 215-217,
 220, 249, 270-271, 275-279, 283, 291, 297,
 305-308, 310-312, 351, 492, 504, 510, 512,
 515, 527
 grammaticaoopvatting 26, 532
 grammaticaprobleem/-blemen 36, 303-304
 grammaticatheorie 404, 491, 534
 grammaticavertaalmethode 248
 grammatische dimensie 144
 grammatische netwerk 482
 grammatische theorievorming 207
 groepstaalverschillen 289
 ground 341, 387
- H**
 handelen 518, 521, 528
 handeling(en) 23-24, 39-40, 64-65, 75, 112, 234,
 244-245, 252, 255-256, 297, 327, 358, 362-
 363, 372, 409, 417, 466, 473-474, 521, 528-
 529
 handelingsaspect 143
 handelingsdoel(en) 137
 handelings-psychologische benadering 286-
 287, 413
 handelingspsychologische leermethode 265
 handelings-psychologische leermodel 256
 handelingsstrategieën 256
 hardop (na)denken 174, 217, 256, 322-324, 409
 hefboomfunctie 121
 herkenbaarheid van taal 147, 280, 287, 423, 444,
 467-468, 532
 hermeneutische methode 22-23
 herschrijfgeregels 337
 herschrijfstrategie 338
 herschrijftaak 334, 338
 herschrijven 171, 321, 333, 338

herziene functionele discoursemodel 400, 404-405, 415-416, 419, 421, 427, 437, 439-440, 486
heterogeen/-gene 158, 167, 189, 196, 232, 250, 255, 280, 285, 523
heterogenisering 123
heterogeniteitshypothese 252
heterogeniteitsopvatting 238
hiërarchische 374, 398, 478, 508
hiërarchische opbouw 378
hiërarchische relaties 395
hiërarchische samenhang 330
hiërarchische structuur 327, 332, 394
hiërarchische structuurtoekenning 333
hoger beroepsonderwijs 120
holofrases 386
homogeen/-gene 196, 198, 213, 255
homogeniteitsgedachte 232
homogeniteitshypothese 238-239, 252
homoniem(en) 180, 458
homonymie 267, 458
hoofdaccent 67, 86, 201
hoofdzin 63, 95-96, 99, 103, 200, 329, 348-349, 352, 376, 392, 477, 484
Hosnota 124
humaniora 118
humanistisch(e) 155-156, 158-159, 185
hyperonymie 452, 458
hyponymie 452
hypotaxis 63, 95, 329, 348
hypothese 254, 266, 281, 308
hypothese van de linguïstische relativiteit 196, 235, zie ook linguïstische relativiteitstheorie

I

ideologie 121, 126, 160, 175, 493, 502, 536
ideologisch(e) 126, 131, 143, 146, 187, 189, 491, 500, 503, 525, 532-533, 535-536
idiomatische (woord)verbindingen 291, 295
idiomatische uitdrukkingen 272, 293
ijkpunt 181, 200, 404
illocutionaire bedoeling 387
illocutionaire functie 388
illocutionaire invloed 365
illocutionaire niveau 371, 384, 397
implicatiele regels 324
inclusierelatie 236, 238, 451, 454, 456, 458
inconsistenties 332-333

incrementeel/-tele 323-324, 332, 515
indicator(en) 50, 104, 108, 462, 476
indirect object 358
indirecte taalhandeling 255, 314
indirectheid 79, 197, 204, 315, 318-319, 410, 422, 425
Inferentie(s) 423
inferentieproces 229-230, 319
inferentiestrategie(ën) 231, 314, 425
inferentievermogen 199, 255, 423
infiniete vorm(en) 54 (zie verbum infinitum)
informatieaspect 352
informatie-eenheid/-heden 358, 384, 387, 479
informatiestructuur 85-86, 326, 328, 352, 360, 381, 505, 507, 524
informatieuitwisseling 384
informele situatie(s) 304
inhoud(en) 67, 72-73, 98, 103, 115, 121, 123, 147-149, 151, 161, 164, 168, 175-176, 178, 182, 184, 201, 208-209, 226, 244, 268, 287, 302, 306-308, 312-314, 336, 341-344, 350, 370, 378-379, 384, 387, 394, 399-401, 403, 416-418, 439, 442, 447, 467-468, 482-483, 486, 491, 496, 507, 515, 518, 528-529, 535
inhoudelijk niveau 397, 399
inhoudelijk taalonderwijs 229
inhoudelijk(e) 165-166, 179, 236, 243, 394-395
inhoudelijk-cognitief taalgedrag 235
inhoudelijke aspecten 313
inhoudelijke eisen 404
inhoudelijke inconsistentie 333
inhoudelijke informatie 42
inhoudelijke kwaliteit 171
inhoudelijke ordening 442
inhoudelijke samenhang 21, 60, 344, 385
inhoudelijke tekstenmerken 326
inhoudelijke uitgangspunten 285
inhoudelijke vernieuwing(en) 123, 125
inhoudelijke woorden 352
inhoudelijke, intellectuele doelen 137
instrument(en) 66, 122, 139, 146, 162, 174, 190, 192-193, 196, 211, 251, 284, 286, 324-325, 333, 343, 351, 355-356, 381, 477, 498-499, 503-504, 507, 510, 514-520, 527, 533
instrumentarium 499-500, 518-519
instrumenteel aspect 193-194
instrumenteel/-tele 116-117, 154, 161, 185, 221, 241, 285, 490, 509, 516-518, 520, 526

- instrumenteel-cognitieve denkactiviteit 227
- instrumenteel-communicatief 233
- instrumentele betekenis 226
- instrumentele functie 151, 209
- instrumentele handleiding 164-165
- instrumentele interpretatie 208
- instrumentele karakter van taal 249
- instrumentele taalkennis 210
- instrumentele taalopvatting 230
- instrumentele taalvaardigheid/-heden 24, 139
- instrumentele visie 240, 514
- integratie 45, 76, 113, 127, 163, 166, 169, 174, 178, 248, 280, 289, 298-299, 401, 403, 412, 415, 439, 443, 478, 492, 494, 497, 507, 509, 519, 527
- intellectueel vormend onderwijs 131
- intellectuele doelen 135, 137-138, 153, 157, 184, 496
- intellectuele vermogens 167
- intellectuele vorming voor allen 117
- intellectuele vorming 24, 30-31, 116, 119-120, 123, 125-126, 130-132, 135, 139, 152-154, 158, 162-163, 165, 172-173, 176-177, 179, 181, 183-187, 189, 244, 249, 533
- interactie(s) 20-21, 25, 40, 49, 51, 70, 74, 77, 82, 87-88, 148, 151, 154, 162, 192-194, 202, 205, 211, 214, 225, 229-230, 249-250, 252-253, 283-285, 287, 289, 296, 309, 319, 341, 343, 351, 355-356, 384, 388, 394, 396, 398, 400, 402-403, 412, 415, 417, 421-424, 427, 429, 437-438, 441-444, 455-456, 467, 476, 483, 485, 534
- interactief 240, 278, 515, 528
- interactiefouten 307-309
- interactiepatroon/-tronen 200, 232, 238, 314
- interaction 61, 259, 400
- interactioneel discoursmodel 401
- interactioneel niveau 399
- interactioneel proces 528
- interactioneel uitgangspunt 315
- interactioneel/-nele 36, 61-62, 69, 198-199, 319, 397, 426, 431-432, 533
- interactionele aandacht 235
- interactionele aspecten 49, 386, 396, 402
- interactionele dimensie(s) 313, 416, 427
- interactionele effecten 347
- interactionele elementen 371, 388
- interactionele expressie(s) 43, 75-76, 104, 385, 387, 400, 460, 462
- interactionele factor(en) 20, 41-42, 60, 70, 81, 240, 276, 300, 351, 353, 375, 380, 405, 411, 455, 479
- interactionele functie 317
- interactionele functie(s) 50
- interactionele informatie 389
- interactionele intentie 326
- interactionele invloed 379
- interactionele karakter 381
- interactionele kennis 24, 222, 399-400
- interactionele module 44, 400, 416
- interactionele structuur 395
- interactionele vaardigheid/-heden 149
- interactionele visie 416-417, 427
- intercultureel (taal)onderwijs 261, 278, 280, 289, 299-300
- intercultureel aspect 260, 277, 289
- intercultureel communicatief taalonderwijs 260
- intercultureel communicatief talenonderwijs 257
- intercultureel MVT-onderwijs 262
- intercultureel perspectief 263
- intercultureel taalgebruik 248
- intercultureel/-rele 262, 288, 292, 412, 414
- interculturele aspecten 257, 260
- interculturele communicatie 149
- interculturele communicatiemodel 258-260
- interculturele dimensie 248, 260
- interculturele interactie 318
- interculturele situatie 258
- interculturele stijl 257, 421
- interculturele taalbeschouwing 298
- interferentie(s) 205, 287
- internationalisering 248, 253, 289, 299
- interne taal 193
- interne taalgebruiksgrammatica 19, 45, 111, 410, 419, 439-440, 442-443, 449, 456, 488-489
- interpersoonlijk niveau 397-399
- interpersoonlijke achtergrondkennis 454
- interpersoonlijke factor(en) 42, 149, 417
- interpersoonlijke invloed 365
- interpersoonlijke karakter 381
- interpersoonlijke omstandigheden 200
- interpretatie(s) 24-25, 39, 41, 45, 47, 49-50, 54, 56-58, 60, 99-106, 108, 111-112, 132, 147-148, 150, 158, 169, 172, 185, 187, 191-194, 196,

198, 209, 211, 213, 220, 222-224, 228, 230-231, 234, 237-240, 245, 265-267, 276, 289, 292, 315-316, 324, 329, 345, 350-351, 353, 371, 376, 382, 384, 394, 397, 404, 407-408, 411-414, 417, 421, 424-425, 429-433, 437, 439, 446-447, 450, 454-455, 462-464, 467, 471, 474-477, 486-487, 489-491, 494, 501, 514-515, 517, 519-522, 525, 535
 interpretatiemogelijkheid/-heden 55, 341, 362, 403, 435-436, 466
 interpretatieprobleem 297
 interpretatiestrategieën 255
 interpretatievermogen 199
 interpreteren 43, 55, 65, 146, 161, 163, 168, 186, 197, 200, 205, 208, 214-215, 229, 232, 244, 255, 266, 272, 278, 330, 338, 347, 360, 370, 372, 375, 383, 385, 389, 403, 405, 410, 423, 445, 455, 468, 473
 interpunctieconventies 333
 intertalige strategieën 287
 intonatie 63, 110, 384-385
 introduceren 84, 139, 206, 388, 469-470, 515
 introductiefase 48-49
 introspectie(f) 149, 194, 209, 241, 309, 534
 inversievolgorde 86

J

joint action 198, 386, 417
 joint project 229, 417

K

kennis over taal 24, 136-137, 139, 146, 148, 161, 164-165, 167-169, 176, 180, 182, 207-208, 210-211, 224-225, 227, 242, 244, 271, 298, 521
 kennis van de wereld 24, 44, 159, 161, 196, 210, 222, 229, 233, 242, 258, 266, 268, 330, 350, 352, 356, 399-400, 416, 419, 421, 440, 443, 449, 518, 526, 529
 kennis van taal en taalverschijnselen 136-137, 164, 168, 172, 184
 kennis van taal 21, 24, 32, 133, 138-139, 145-147, 161-162, 165-166, 169, 171, 174, 176, 180, 182-183, 186-188, 190, 195, 197-198, 202, 204-205, 208-211, 215, 218, 221-225, 226-231, 241-245, 247-250, 260, 270, 272, 278, 281, 283, 297, 301-303, 321, 340, 342, 352-

353, 409-410, 483, 489, 497, 499, 512-513, 518-519, 528
 kennisbestand(en) 40, 240, 397, 399, 409, 417, 421, 443, 445, 454, 489, 499, 535
 kennisdeel 440, 442, 485
 kennisverwerving 33, 40, 111, 134, 164, 285-286, 458
 kerndoelen 123, 136-137, 162-164, 166-167, 169, 172, 174-175, 178-179, 184, 249, 254, 260-261, 263, 297-299
 kernpredikatie 367-368, 372-373, 378, 393
 klankcontour 375, 400
 klasse 155, 236-237
 klassieke retorica 170
 klemtoon 67, 75, 361, 506
 knowledge-telling 326, 337, 344
 knowledge-transforming 326, 337, 344
 kwaliteitsbewaking 162

L

label 238, 327
 lagenmodel 365, 378, 381, 383, 398
 language awareness 210-211, 242, 251, 272
 language competence 254
 langue 192-193, 201, 205, 209
 latitudinaal 122
 leeractiviteiten 257, 496
 leerdoelen 263, 287, 325, 495, 533
 leerfuncties 242
 leerinhoud 249, 273, 277
 leerlinggerichte 155, 158, 185
 leerproces(sen) 126, 149-150, 154-155, 163, 165, 173, 175, 180, 184-185, 196, 232, 234, 249-250, 252, 255-257, 266, 268, 270, 278, 286, 288, 296, 325, 417, 420, 491, 493, 498, 529
 leerproduct 256
 leerpsychologisch(e) 248, 256, 277, 284, 286, 493
 leerstijl 252, 278, 284
 leerstofselectie 154, 273
 leerstrategie(ën) 175, 226, 252, 257, 262, 283, 298, 340
 lees- en schrijfvaardigheid 320, 512
 leesdidactiek 172, 492, 529-532
 leesonderwijs 490, 492, 525-529, 533
 leesstrategie 521, 529-532
 leesvaardigheid 24, 148, 167-168, 171, 174, 178, 241, 306, 342, 350, 512, 519

lerarenopleiding (en) 22, 45, 47-48, 111-112, 120, 124-125, 148, 160, 250, 280, 284, 410, 438, 485, 488, 491, 504, 511, 514

leren als autonoom proces 297

leren leren 129, 413, 492, 505, 507, 520

levenslang leren 126, 149, 189

lexicaal/-cale woord(en) 49-50, 55-56, 60, 68, 98-99, 104, 391, 401, 420, 449-452, 455, 462, 476

lexicale betekenis 104

lexicale middelen 382

lexicale strategie 371

lexicale taalkennis 258

lexicologisch(e) 291, 414

lexicon 21, 68, 343, 357, 391, 396, 447, 462

lezen 29, 137, 139, 168, 172, 185, 208, 226, 243, 264, 267, 269, 274, 284, 306-307, 320, 325, 340-342, 346, 350, 419, 468, 497, 499, 503, 505, 510, 512, 517-519, 521, 524-529, 531

lidwoordgebruik 468

lineaire relaties 395

lingua franca 257

linguistisch kader 312

linguistisch(e) 25, 39-40, 98, 111, 205, 284, 308, 325, 327, 330, 443

linguistische aspecten 248, 297

linguistische competentie 190, 193, 239

linguistische dimensie(s) 71-72, 98, 257, 416, 427, 437, 484-486

linguistische etiquette 272

linguistische factoren 25, 300

linguistische kennis 397

linguistische middelen 41, 110, 190, 202, 276, 321, 411, 415, 418, 420, 423, 428, 448

linguistische normen 309

linguistische pragmatiek 314-315

linguistische relativiteitstheorie 158

Linguistische strategie(en) 382, 478, 483, 486-488

linguistische tekstanalyse 393

linguistische variabelen 151

linguistische visie 192, 416, 418, 427

LIPOC 375-377

literair-grammaticale paradigma 126, 131, 142

logisch denken 118, 156, 213, 344

logische begrippen 237

logische relaties 451

logische 22, 28, 30, 41, 111, 144, 202, 225, 453-454, 482, 511, 525

lokaal niveau 71, 97-98, 337-338, 352, 418, 442, 446-448,

lokale gebruik 40

longitudinaal 122, 172

luisteren 264, 269, 274, 284, 341-342, 419, 497, 499, 517-518

M

maatschappelijke cultuur 165

maatschappelijke functie 126

maatschappelijke vorming 120

maatschappijkritiek 35

maatschappijkritisch (e) 121-122, 148, 151, 155, 187, 500

maatschappijkritische visie 126, 146

maatschappijverandering 173

macroplanning 326

mammoetwet 118, 120, 123, 126, 150, 249

manipulatie 91-94, 96-97, 160, 516, 522

manner 66, 372

marxistisch(e) 187, 501, 525

marxistisch-sociologische signatuur 490

mathematische langue 192

maxime van kwantiteit 386

mededelende zin(nen) 86, 106, 360, 371

meertalige klassen 127, 248, 280, 298, 301

meertalige leerlingen 247, 296, 298, 301

meertaligen 283, 296, 298

meewerkend voorwerp 34, 102, 214, 358, 372

menselijk kenvermogen 191

mentale activiteit 19, 24, 222-223, 337

mentale gezichtsveld 51, 429-430, 456

mentale grammatica 19, 191

mentale handeling 285

mentale lexicon 442-443, 449, 451-452, 457-458, 460, 464, 479

mentale processen 323, 333

mentale structuur 327

meritocratisch(e) opvatting 120

metacognitieve kennis 268

metacognitieve vermogens 239

metacommunicatie 519

metafoor/-foren 58, 65, 88-89, 95, 166, 180, 237, 314, 316-317, 319, 344, 346-347, 456-457, 459, 460, 464

metagrammatica 520, 523

- metalinguïstisch(e) 192-193, 284
 metaniveau 160, 268, 304
 metataal 138, 409
 metataaltheorie 492
 metatalige 24, 112, 222, 344
 methode van onderzoek 135
 methode(n/-s) 29-30, 46, 73, 119, 153, 156, 168,
 171-172, 175-177, 179, 182-183, 185-186, 206,
 215-216, 220, 238, 252, 278, 284, 287, 289-
 290, 294, 296, 312, 315, 322, 324, 496, 501-
 503, 505, 507, 510-511, 515, 527, 530-532,
 536
 methodologisch doel 324
 methodologische betrouwbaarheid 330
 methodologische claims 521-522
 metoniem(en) 319, 346, 457, 464
 metonymia 237, 314
 metonymie 457-458
 microplanning 326
 middenschool 120-121
 middenschooldebat 121
 mimetische methode 170
 modaliteit 55, 78, 81, 347, 368-370, 376, 382-
 384, 394, 435, 444, 472-473, 484
 modelgrammatica 513
 modelmethode 505
 modelzin 496, 534
 modernevreemdtaalenonderwijs 20, 36, 277 (zie
 ook MVT/MV-Tonderwijs)
 modulair model 395
 modulaire schema 258
 modus/modi 100-101, 239, 502
 moedertaal 120, 127, 140, 150, 197, 205, 218,
 492, 495
 Moer 127-128, 142, 185, 299
 momentaan 362-363, 473
 mondeling taalgebruik 252, 257, 319, 351
 mondelinge taalvaardigheid 36, 113, 141, 183,
 304, 351, 353, 425-426
 monitor(ing) 234-235, 241, 308, 313, 326, 396
 monitorgebruik 307
 morfologie 460
 move(s) 61, 75, 78, 80, 81, 315, 374, 378-379,
 384-386, 394-396, 398-401, 418, 439, 442
 multiculturele samenleving 128, 166
 multimedia 129
 MVT 36, 267, 274, 287, 292
 MVT-methodes 250
 MVT-onderwijs 247-257, 260-265, 269-270,
 273, 278-279, 281-282, 290-291, 297, 300-
 301
N
 naamwoordschema 475
 natuurlijke categorieën 253
 Nederlands als tweede taal (NT2) 20, 36, 128,
 280, 285, 301
 neerlandistiek 135-137, 184, 245
 Nefi-project 262
 negatie 107, 273, 342, 368-370, 382-383, 454,
 471-473, 475, 484
 neo-retorische schrijfprocedurele aanpak 170
 netwerkstructuur 56
 neveninstromers 282, 288
 nevenschikking 63, 307, 310, 348
 NF (zie normale functionaliteit) 153-154, 156,
 158, 162
 NF-onderwijs 153
 niet-/non-verbale aspecten 315, 318
 niet-linguïstische factoren 20, 40, 43-44, 50, 58,
 71, 73, 99, 149, 166, 199-201, 221, 225, 227,
 230, 240, 258, 289, 301, 342, 347, 350-351,
 379, 382, 390, 397, 400-403, 407, 409, 411,
 415-417, 439, 441, 445, 452, 454, 456, 479-
 480, 483, 485, 488, 533
 NLO 122
 nominale predikaten 365
 nominalisaties 357
 norm(en) 28, 71, 93, 145, 162, 195, 197, 225-
 227, 231-232, 234-235, 238, 272, 284, 298,
 319, 324-325, 334, 344, 380, 414, 418, 421,
 482, 487, 509, 518, 529
 normale functionaliteit 153-155, 157-158, 174,
 185
 normatief/-tieve 234-235
 noteren 325
 notie(s) 253-254, 263, 292, 296, 522
 NT2 36, 254, 297
 NT2-onderwijs 247-249, 256, 279-283, 288-291,
 293-294, 296, 298-302
O
 object van onderzoek 23, 500, 502
 object 67, 101-102, 135, 149, 169, 192-193, 198,
 210, 255-256, 297, 358, 360, 369, 372, 520
 objectfunctie 360, 373

- objectkennis 210, 227
 - objectrol 66-67
 - objectvisie 210, 514
 - observatievermogen 216
 - omega 358
 - omgevingsfactoren 25, 65, 219
 - onanalyseerbare woordcombinaties 75, 449
 - onderdompeling 250, 252, 256, 263, 284
 - onderdompelingsmethode 301
 - onderdompelingsstrategie 301
 - onderdrukte klasse 155
 - onderhandelen 257-258, 262, 289, 319, 414, 421
 - onderhandeling(en) 316, 369
 - onderhandelingsproces 315-316, 423
 - onderinstromers 282, 296, 298
 - onderliggende structuur 357, 364, 371, 373-374, 381-383, 389-390, 393
 - onderliggende vorm 190
 - onderliggende zinsvorm 68, 367, 370, 374, 380, 388, 404
 - onderschikking 63
 - onderwerp(en) 22, 36, 42, 46, 48, 59, 61-63, 73, 77-78, 80-81, 94, 126, 145, 226, 287, 317, 327, 332-333, 337, 347, 417, 422, 426, 429, 436, 446, 448, 468-469, 475, 479-480, 486, 489, 494, 499, 503, 507, 513, 526, 531
 - onderwijs Nederlands 19-20, 24, 35-37, 39, 111-112, 116-118, 121-122, 125-126, 129-130, 135, 137, 139-142, 146, 148-149, 151-153, 158-159, 161, 163-166, 172, 174, 176-177, 183-185, 189, 195, 205, 208, 220, 238, 242, 247-248, 250, 254, 260, 263, 279, 282-283, 290, 301-304, 413, 491, 494, 534
 - onderwijsbaarheid 136, 294
 - onderwijsdoel 275, 304
 - onderwijsklimaat 130, 139-140
 - onderwijskunde 26, 121, 130, 164, 173, 187, 206, 280, 494
 - onderwijskundige(n) 28-29, 117, 129-130, 135, 146, 148, 150, 152, 183, 240, 248, 284-285, 300, 504, 513
 - onderwijsleerproces(sen) 154, 159, 232, 234-239, 267
 - onderwijspsychologie 255-256
 - onderwijsvernieuwing(en) 125, 127, 142, 177
 - onderzoek 22, 25-26, 34, 90, 92, 129, 141, 148-149, 167, 174-176, 180, 190, 196, 206-207, 211, 217-220, 222, 226, 230, 233, 235, 238, 245, 247, 268-270, 275, 283, 288, 304, 307-308, 311-312, 314-315, 317-322, 324, 333, 335, 341-342, 347, 350-353, 383-384, 386, 407-408, 411, 413, 417, 475, 483, 487, 502, 504, 511, 525
 - onderzoeksgebied 320
 - onderzoeksinstituten 121
 - onderzoeksinstrument 330
 - onderzoekskaders 313
 - onderzoeksmethode 313, 319
 - onderzoeksresultaten 280
 - ongestuurd(e) 250, 252, 270, 297
 - ontleedonderwijs 34, 164, 212-213
 - ontleedtechniek 28, 33
 - ontwikkelingsperspectief 323
 - ontwikkelingspsychologen 251, 343, 494
 - onveranderlijke taalregels 194
 - openingsfase 77, 425
 - operator(en) 358, 364-365, 367-372, 375, 379, 382-383, 447, 476
 - operatoroekenning 365
 - oppositie(s) 173, 205, 210, 232, 238, 276, 327, 399, 458, 472
 - opzoekfase 274
 - opzoekgrammatica 272, 274, 293
 - orale culturen 219
 - orale literatuur 209
 - oriëntatie 122, 148, 180, 249, 260, 263, 269, 263, 287, 320, 367, 436, 528, 530
 - oriëntatiefase 288
 - oriënteren 297
 - oudetalenonderwijs 515
 - overheid 117-118, 184
 - overkoepelende doelen 163
 - OVUR-methode 49, 181
- P**
- Pt (eerste zinsplaats) 367-368, 375-378, 387-388
 - paradigma 122, 126, 131, 142-143
 - paradigmawisseling 151
 - parole 192-193, 205
 - passieve constructie 342
 - passieve zinsvorm 67-68, 102-103, 403
 - patiëns 64-67, 96-97, 101-102, 358-359, 363, 372-373, 377
 - patroondenken 377

- patroonvorming 99, 103, 198, 227, 240, 266,
 349, 420, 463, 465, 467
 perceptief/-tieve 180, 350, 499
 perceptuele 237-238
 performance 190, 198, 230
 permanente educatie 160
 permanente ontwikkeling 172
 persoonlijk(e) 41, 50, 68, 82, 86, 88, 100, 108,
 149-153, 163, 171, 174, 193-194, 196, 209,
 214, 399, 411, 422, 428, 431, 437, 454, 464,
 467, 479, 506, 533
 persoonlijke stijl 421
 persoonlijkheid 121, 123, 163, 189
 persoonlijkheidsontwikkeling 189
 persoonlijkheidsvorming 120, 126, 149, 165, 239
 persoonsvorm (pv) 54, 68, 376, 379
 perspectief 50-55, 66-67, 81, 85, 92, 101, 125,
 162, 170, 175-176, 185, 192, 194, 197, 224,
 227, 307, 312-313, 317-318, 338-339, 344,
 347, 360, 373, 384, 392, 395-396, 427, 429,
 432, 435, 438, 447, 462, 473, 489, 525
 perspectiefwisseling(en) 51, 78, 89, 224-225,
 233, 315, 432, 525
 phi 358
 philosophy of education 150
 pi 367
 PISA 323-325, 329-330, 333-334, 340, 343, 346,
 349
 plaatsinterpretatie 101
 plan 80, 234, 256, 327, 334, 337, 435, 439, 441,
 448, 479, 481, 505, 534
 planningactiviteiten 322
 pluriforme samenleving 162
 polariteit 368, 471-472, 484
 politiek 92, 118, 169, 491, 494
 politieke 59, 93, 123, 491-492, 494, 502, 521,
 535-536
 positie 55, 64-65, 97, 121, 128, 140, 155, 158,
 165, 192, 213, 219, 329, 362-364, 373, 376,
 387, 403, 431-432, 470, 476, 498
 positivistische tendens 213
 posterieur 101, 435
 pragmatiek 35, 141, 143, 146, 148, 169, 185, 230,
 253, 280, 411-412, 495, 497, 500, 503, 513-
 514, 520, 525, 529, 532, 534
 pragmatisch handelen 518
 pragmatisch(e) aspect(en) 186, 248, 518, 526,
 529
 pragmatische coherentie 328
 pragmatische dimensie 144, 257
 pragmatische factoren 383, 389, 392, 401, 497
 pragmatische functie(s) 67-68, 70, 102, 160,
 224, 360-361, 371, 373-374, 379, 389, 391-
 393
 pragmatische informatie 356
 pragmatische kenmerken 519
 pragmatische module 50, 381, 384, 390, 393,
 396
 pragmatische rollen 66, 371, 447
 pragmatische strategieën 317, 319
 pragmatische uitgangspunt 292
 pragmatische variabelen 151, 255
 pragmatische 252, 411-412, 495, 497, 500, 502,
 506, 528
 praktijkproblemen 300
 praktisch(e) 151, 154, 167
 praktisch(e) doel(en) 138, 153, 156, 324-325,
 339
 praktische denkkaders 340
 praktische grammatica 492, 504, 517, 522
 prediceren 469
 predikaat/-katen 27, 62, 64, 66, 97, 104, 106,
 213, 348, 357, 359, 365, 367, 373, 383, 466
 predikaatschema('s) 64, 66, 68, 99-100, 368,
 373, 391-393, 468
 predikaatvorming 104
 predikaatvormingsregels 357
 predikatie 359, 393
 prepropedeuse 133, 137
 presentatiefase 352
 pre-universitaire propedeuse 132
 primair syntactische patroon 506
 principe van relevantie 203, 225, 239, 386-387,
 389
 pro- en contra-argumentatie 334
 probleem/-blemen 49, 70, 94, 110, 161, 190, 245,
 280, 285, 298, 303, 306, 322, 329, 337, 351,
 379, 381-383, 390-391, 395, 399, 401, 413,
 422, 452-453, 456-457, 460, 464-466, 472,
 482, 489, 501, 505, 509, 528, 533
 probleemoplossend denken 216, 226, 236, 256,
 292
 probleemoplossend handelen 340
 probleemoplossend leren 176, 278, 285, 413
 probleemoplossend vermogen 149
 probleemoplossingsstrategie(ën) 220, 322

probleemoplossingstaken 214
 procedure(s) 45-46, 69-70, 168, 174, 234, 237, 243, 269, 334, 337, 339-340, 351, 374, 391, 397, 417, 440, 476, 478, 499, 529
 procedureel/-rele 149-150, 170, 242, 323-324
 procedureel-methodische werkwijzen 171
 procedurele activiteit 44
 procedurele kant 399
 procedurele kennis 341
 procedurele vaardigheden 165
 proces- en productgerichte didactiek 297
 proces van zingeving 192
 Proces(sen) 21, 49, 64-65, 70, 74, 90, 95, 111, 226, 241, 256, 290, 363-364, 380, 409, 414, 417, 420, 423, 440, 442, 461, 466 476, 503, 520, 529
 procesdenken 419
 procesgericht(e) 164, 185, 321
 proceskant van leren 122
 procesmodel 419
 procesmodule 365
 processen van lezen en schrijven 305, 321
 productgerichte 320
 productief taalgebruik 251, 350
 productief/-tieve 151, 163, 180, 274, 304
 productieve beheersing 288
 productieve fase 264
 productieve regels 380, 460
 productieve vaardigheden 255
 productieve woordenschat 297
 profiel(en) 123, 125, 169
 projectgericht 122
 promotion de tous 123
 propedeuse 124, 132, 137
 propedeutische functie 118
 propositie(s) 198, 213, 328, 364, 369-372, 374, 378, 424
 propositionele inhoud 326, 396
 prosodische vorm 384
 prototype(n) 126, 237, 363
 prototypetheorie 56, 236, 291, 316, 452, 454, 459, 465
 psychische langue 192-193, 201, 209
 psycholinguïstiek 141, 146, 169, 185, 280, 495, 525, 532, 534
 psycholinguïstisch kader 348
 psycholinguïstisch onderzoek 419
 psycholinguïstisch schrijfonderzoek 321

psycholinguïstisch 36, 323
 psycholinguïstische factoren 497
 psycholinguïstische procesmodellen 320
 publiekgericht 143
 Raad van Europa 253

R

raadmethode 269
 raadvaardigheid 266, 268-270, 297
 raden 265, 290
 rationalistisch-empirische methode 22
 receptief niveau 274
 receptief taalgebruik 251, 294, 350
 receptieff/-ve 151, 163, 180, 296, 304
 receptieve beheersing 288
 receptieve benadering 284
 receptieve fase 251, 264
 receptieve handelingsmethode 269-270
 receptieve taalervaring 271
 receptieve vaardigheden 255, 267
 receptieve woordenschat 297
 receptieve woordenschatverwerving 268
 rechts regeert 506-507
 rechtvaardiging 93, 132, 514, 535
 recipiëns 66-67, 102, 214, 358-359, 372-373, 375
 reconstructiestrategie 287
 redeneerschema 93
 referent(en) 66, 80, 308, 357, 359, 391
 referentie 41, 359-360, 372
 referentiedomein 373, 399, 427-429, 431, 434, 437-438, 442, 448-449, 462, 467-468
 referentieel belang 431-433, 436, 438
 referentieel domein 399
 referentieel/-tiële 41, 45, 50-54, 73, 81, 88, 94, 101, 112, 411, 426
 referentieel-situationeel coherent 50
 referentiekader 80, 141, 224, 316, 427, 429, 525
 referentiële aandacht 86, 108, 235
 referentiële coherentie 328
 referentiële dimensie(s) 313
 referentiële functie 349
 referentiële functie 349
 referentiële samenhang 326
 referentiemoment 102
 referentiepunt 101, 134, 148, 223, 368, 434-435
 reflecteren 155-156, 163-164, 181, 283, 285, 296-297, 304, 338

reflectie 28, 35, 122, 135, 146, 152, 162, 164, 168, 178, 180, 185, 202, 207, 220, 226-227, 241-243, 245, 268, 303, 336-337, 419-420, 483, 509, 512, 514, 518, 520, 530
 reflectiefl-tieve 148, 262-263
 reflectieprocedure 337
 reflectiviteit 152
 regel(s) 30, 33, 40, 58-60, 68, 72, 74, 77, 95, 98, 132, 152, 181, 190, 197-198, 200, 213, 217, 219, 223, 227, 232, 234, 238, 240, 245, 271-273, 276-277, 279, 283, 292, 294, 357, 365, 374, 379, 399, 402, 405, 418, 426, 428, 434, 438, 445, 457, 469-470, 477, 480, 484, 486, 497, 506, 512, 519, 524
 regelgestuurd gedrag 166
 regelgestuurde procedures 337
 regelkennis 139, 219
 regelsysteem 69, 152, 192, 197, 255, 272, 275, 334, 337, 357, 378-380, 390, 396
 regelverwerkingsfase 274
 regelverwerving 270
 Register van begrippen (gesorteerd)
 relatiewoord(en) 41, 62, 86, 95, 100, 105, 107, 225, 341, 411, 414, 419, 427, 450, 453, 476
 relationeel/-nele 49-50, 60, 66, 70, 72, 95, 102, 111, 224, 347, 386, 444, 459, 478, 482, 486
 relationele aspect 352
 relationele begrippen 237
 relationele coherentie 41, 352
 relationele dimensie(s) 313
 relationele eigenschappen 50, 60
 relationele functiewoorden 102
 relationele samenhang 352
 relationele structuur 327, 395
 relationele structuurtoekenning 333
 relevant(e) 46, 54, 63, 67, 69, 100, 199-201, 207, 213, 219, 229, 408, 411, 415, 420, 430, 447, 468,
 relevante informatie 201, 360, 374
 relevantie 389, 447
 relevantiestructuur 317
 restrictor(en) 97, 106, 358-359, 466, 477-478
 resultaten van onderzoek 313
 retorica 27, 30, 33, 145, 162, 170, 215, 225, 345
 retoricaonderwijs 146, 225
 retoriek 140, 142, 187, 238
 retorisch(e) 134, 145, 168, 173, 191
 retorische aspect(en) 33, 161, 215, 312, 441

retorische coherentie 328, 338, 345, 394
 retorische dimensie 144
 retorische effecten 171, 346
 retorische eis(en) 312, 346, 441
 retorische formuleringseisen 171
 retorische functie 395
 retorische kwaliteit 215, 321, 414-415, 482-483
 retorische relatie 385
 retorische relevantie 337
 retorische strategie(ën) 171, 186, 513
 retorische structuurtheorie (RST) 346
 retorische taken 322
 retorische tekstkwaliteit 183, 482-483, 485
 retorische tekstordening 255
 retorische vraag 300
 reviseren 214, 323
 revisieonderwijs 310-311, 313, 350-351
 Rhetorical Structure Theory (RST) 392
 richtinginterpretatie 101
 rol(len) 64, 102, 104, 159, 213-214, 291, 304, 315, 357, 359, 363-364, 391
 roldrager(s) 64-65, 102, 362-363, 372-373, 474, 477, 481
 routine(s) 75, 234, 462

S

samengestelde zinnen 212, 288, 347, 390-392
 samenhang(en) 19, 20, 23, 30-31, 35, 37, 41, 43, 45-46, 48-49, 56, 63, 65, 69-70, 72-73, 75-76, 79, 82, 98, 103-104, 111-112, 123, 178, 180, 196, 209, 222, 228-229, 236, 239, 241, 243, 268, 276, 278, 286, 292, 300-302, 313, 319, 327-328, 334, 340-341, 351, 375, 394, 408-409, 414, 407-409, 416-420, 441, 443, 449, 451, 455-456, 458-459, 461-462, 467-468, 473-475, 479, 482, 485-487, 492, 498, 517, 523, 527
 samenstelling(en) 68, 357
 samentrekking 71, 166, 308, 310
 samenwerkingsbeginsel 314
 Sapir-Whorfhypothese 514
 satelliet(en) 66, 68, 89, 96, 99-100, 102, 106-107, 110, 357, 359, 364-365, 367, 369-373, 375-376, 379, 383, 465, 475-477, 481
 satellietfunctie 368
 satellietpositie 368
 satelliettermen 360
 scenario 327, 337, 341, 510, 531

- schema('s) 44, 93, 99, 104-106, 199, 213, 235-237, 241-242, 278, 336, 357, 362, 378, 408, 416, 427, 434-435, 440, 442-443, 446, 448, 451, 458, 475, 479, 483, 491-492, 510, 528
 scholing 31-32, 42, 123, 163, 203, 211, 213, 240, 251, 285, 338-339, 492, 517
 schoolgrammatica 26-27, 33, 212-213, 481
 schoolmethodes 35, 116, 169, 174-175, 185-187, 207, 213, 303, 420, 530
 Schoolse functionaliteit 155
 schooltaal 135, 161, 232, 284, 286, 289, 298, 452-454, 527
 schoolvak Nederlands 19, 26, 116, 138, 145, 187, 208, 223, 280
 schriftelijke taalvaardigheid 36, 40, 188, 304, 306, 313, 320-321, 350-351, 353, 409
 schrijf(taal)onderwijs 143-144, 171, 174, 307, 310, 312-313, 321, 333, 339-340, 344, 481, 509-510
 schrijfcursus 171, 351
 schrijfdidactiek 171, 309, 340, 351, 531
 schrijfgedrag 171, 322, 339
 schrijfonderzoek 321-323, 325-326, 330, 340, 342, 352, 402, 481
 schrijfplan(nen) 324-325, 332-334, 337-339, 343, 349, 352, 419, 446, 448, 478, 482
 schrijfprocedure 170-171, 323
 schrijfproces(sen) 143, 166, 171, 308, 321-323, 325, 339-340, 352, 407, 419
 schrijfproduct 143, 202, 321, 323, 325, 333, 339
 schrijftaak 322, 326, 340
 schrijftaal 30, 57, 63, 205, 213, 217-218, 220, 233, 325, 346, 382, 387, 392, 394, 481, 483
 schrijfvaardigheid 148, 167, 170-171, 178, 241, 308, 311, 320-322, 330, 333-335, 337, 339, 341, 351, 512
 schrijfvaardigheidsonderzoek 320-321
 schrijfvaardigheidstheorie 320
 schrijven 27, 29, 32, 35, 84, 110, 143, 161, 172, 176, 226, 243, 307, 312-313, 320, 322, 325, 337, 340-343, 350-351, 419, 428, 438, 442, 470, 481-482, 485, 493-494, 510-512, 517-519, 521, 530
 SCO 119
 scope 367
 script 327, 337, 341
 segmentering 327-330, 333
 semantiek 25, 162, 320, 347, 349, 412, 449-455, 467, 483, 486, 495, 497, 499-500, 502, 512, 514, 516, 519, 526
 semantisch werkwoordschema 200
 semantisch zinsschema 295
 semantisch(e) 41-42, 44-45, 69, 89, 100, 107, 143, 147-148, 191, 199, 206, 213, 216, 219-221, 224, 229, 237-238, 267-268, 306, 309, 314, 356, 358, 363-364, 374, 377, 379, 386, 400, 405, 414, 416, 422, 436, 439, 444, 446, 462-463, 465, 470, 474, 484, 487, 491, 496, 501, 504-506, 515, 518, 520, 524, 527, 529, 531, 534
 semantisch-conceptuele 35, 205
 semantische analyse 60, 351, 497
 semantische aspecten 515, 518
 semantische coherentie 328
 semantische dimensie 482
 semantische effecten 104, 468
 semantische functie(s) 102, 359-362, 437
 semantische kennis 159, 161, 187, 438, 442, 448, 451, 454, 456-457, 467, 475, 486, 516
 semantische netwerk 482
 semantische rol(len) 65-66, 96, 99, 102, 214, 357, 359-360, 362, 365, 372, 391, 445, 447, 476-477
 semantische samenhang 481
 semantische strategie(ën) 59, 317, 319, 346, 502, 518
 semantische taalgebruikskennis 353
 semantische theorie(ën) 20, 300, 349, 450-452
 semantische velden 458
 semantische, formele en pragmatische (aspecten) 178, 221
 semantisch-filosofische 533
 semantisch-logische 156-157, 225
 semantisch-pragmatische taaltheorie 503
 semantiseren 266
 semilexicalen woorden 107, 455, 476
 semiotiek 144
 semiotisch proces 229
 sentence 329, 338, 348
 sequentiële structuur 316
 sigma 367
 simultaan 101, 435
 situatie 41-42, 44, 49-51, 53, 55, 57, 59, 64-65, 67-70, 74-75, 78, 80-81, 83-85, 87-89, 99-102, 104, 106-108, 144, 159, 161, 170, 195-

- 196, 198, 200-203, 205, 213-216, 219, 229, 231, 237, 247, 254-255, 261, 264-265, 267, 282, 294, 301, 309, 311, 314, 327, 342, 360, 365, 373, 375, 380, 382-383, 414, 416, 418-420, 423-424, 427-430, 435-439, 441, 447, 449, 455, 457, 473, 476, 501, 506-507, 519, 524
- situationeel/-nele 56, 79, 98, 100, 103, 111-112, 149, 199, 225, 397, 415, 448, 467, 481, 487, 515, 533
- situationele achtergrondkennis 258, 308, 454
- situationele aspecten 49, 515
- situationele context 54, 76, 483
- situationele effecten 347
- situationele elementen 371
- situationele factor(en) 41, 60, 70, 81, 204, 229, 240, 276, 300, 319, 324, 351, 353, 362, 380, 405, 411, 455, 478-479
- situationele functie(s) 50
- situationele informatie 389
- situationele invloed 379, 390
- situationele kader 82, 469
- situationele kennis 356, 399-400
- SLO 119, 121, 127, 163, 169, 304
- sobere betekenis 58, 99, 104, 455, 466
- sociaal object 193, 198
- sociaal/iale aspect 193-194, 224
- sociaal-antropologische visie 197
- sociaalbindende expressie(s) 75, 78, 80
- sociale langue 192
- sociale langue 193
- sociale taal 193
- sociocultureel/rele complex 41-43, 45, 351, 439, 533
- sociocultureel/-rele 56, 60, 110, 192, 204, 238, 242-243, 261, 275, 295, 412, 416, 418, 423, 427, 444, 457, 459, 465, 478, 486, 536
- sociocultureel-linguistisch kader 195, 222-223, 230-231, 239-241, 245
- sociocultureel-linguistisch kader 289
- sociocultureel-linguistisch perspectief 281
- sociocultureel-linguistisch(e) 198-199, 201, 203-205, 208-209, 220, 222, 229, 230, 279, 289, 407
- sociocultureel-linguistische context 292
- sociocultureel-linguistische theorie 205, 227-228, 244, 255
- socioculturele achtergrond 283, 315, 428
- socioculturele aspect(en) 146, 148, 229, 248, 267, 291, 297, 536
- socioculturele competentie 249, 263
- socioculturele context 98, 258
- socioculturele dimensie 149
- socioculturele effectiviteit 272
- socioculturele eigenschappen 252
- socioculturele factoren 98-99, 205, 240, 342, 401, 417, 421-422, 458, 478
- socioculturele kennis 125, 149, 262, 399-400
- socioculturele normen 202
- socioculturele perspectief 35
- socioculturele regels 314
- socioculturele vaardigheden 149
- socioculturele variabelen 151
- socioculturele wetenschappen 20
- sociolinguïstiek 35, 141, 143-144, 146, 148, 169, 185, 230, 249, 253, 280, 318, 495, 525, 532, 534
- sociolinguïstische aspecten 186, 297
- sociolinguïstische factoren 497
- sociolinguïstische variabelen 255
- sociologisch(e) 126, 130, 148, 183, 187
- sociologisch-marxistisch(e) 238-239
- spel- en taalfouten 330, 339
- spelling 27, 29, 119, 136, 140, 145, 151, 164, 168, 176-178, 180-182, 207, 244, 257, 293, 306, 321, 329, 333, 345, 350, 433, 481, 483, 485, 492, 505, 517
- spellingconventies 202, 218, 460
- spellingregels 71, 182, 375, 380, 480-481
- spreek- en schrijftaal 166, 202-204, 219, 309, 346, 379, 394, 399, 401, 462, 505
- spreek- en/of schrijfplan 21, 36, 111, 397, 399-400, 439, 440-442, 446, 456, 475, 479-480, 486
- spreekmoment 51, 54, 101-102, 200, 360, 368, 431, 433-435
- spreekplan 44, 57, 400, 405, 416, 419, 439, 448
- spreektaal 30, 43, 63, 74, 104, 217, 219-220, 233, 298, 382, 384, 386-387, 392, 452, 481
- spreken 172, 240, 264, 341, 419, 433-434, 451, 455, 457, 468, 485, 492, 496, 498, 500, 502, 516-517, 528
- stand(en) van zaken (svz) 41, 50, 53-55, 58, 63-66, 88, 107, 193, 195, 200, 237, 327-328, 357, 359-362 363, 396, 414, 433, 435-437,

- 450-451, 461-462, 464, 466-468, 472-474, 499
- standaardmodel 356-357, 364-365
- standaardschrijftaal 202, 217
- standaardtaal 158, 165-166, 169, 177-178, 197, 232-233, 296, 494
- standpunt(en) over onderwijs 244
- standpunt(en) over taal 244
- stappenplan(nen) 168, 180-181, 226, 256, 340
- starre verwijzers 453, 457
- stemborkmodel 208
- stijl 119, 140, 176-177, 186, 202, 207, 284, 492, 497, 517, 534
- stijlfiguren 346
- stijlmiddelen 346
- stilistisch 268
- stilistisch aspect 312
- stilistische effecten 314, 347, 414
- stilistische kwaliteit 171
- strategie(en) 21, 40, 42, 68-72, 84, 98, 111, 129, 163, 174, 178, 194, 196, 198, 200, 205, 211, 217, 219, 225, 227, 229, 245, 249, 251, 269-270, 279, 288, 290, 297, 304, 315, 338, 356, 372, 380, 397, 399, 402, 404-405, 409, 412, 419, 428, 439, 445, 447, 477, 480, 493, 496, 498, 505, 510, 522, 528, 530
- strategieoepassing 102-103, 166, 198, 228, 403, 488
- strategisch handelen 164, 177, 226, 232, 234, 238, 240, 242-243, 252, 494, 502, 528
- strategisch schrijven 326, 343
- strategische aspecten 297
- strategische beheersing 337
- strategische categorie 287
- strategische competentie 255, 258
- strategische expertvaardigheid 323
- strategische regeldeel 440, 443
- structuralisme 33, 190, 213
- structureel en referentieel coherent 62, 70
- structureel/-rele 69, 76, 79, 81-83, 107, 148, 267, 291, 420, 426, 437, 441, 444, 448, 456, 460, 464-465, 468, 477, 479-480, 482, 485 526
- structureel-relatieve coherent 111
- structureel-relatieve coherentie 21, 41, 49, 72-73, 78, 95, 345, 394, 401, 403, 409, 417
- structureel-relatieve dimensie 35
- structurele aspect 352
- structurele coherentie 41, 352
- structurele eigenschappen 50, 60, 323
- structurele functie 437
- structurele samenhang 326, 330, 352, 385
- structurele semantiek 450-451, 453-455, 483
- structurele taalkennis 258
- structurele tekstenmerken 326
- structuur/-turen 61, 67-68, 70, 72, 74-75, 87, 93, 145, 249, 266, 336, 370, 379, 391, 397, 414, 447, 456, 461, 464, 473, 499, 523, 528
- structuurmodel 346
- structuurschema('s) 332, 335
- studerend lezen 137, 139, 145, 168, 185, 208, 211
- studiehuis 125, 413
- studievaardigheden 164, 298
- subact(s) 75, 78, 80, 394, 399, 442
- subargumentatie 78
- subcategorien 236, 452
- subject 27, 62, 67-68, 98, 102, 106, 213, 360, 369, 371, 377, 391, 445
- subjectfunctie 360, 373
- subjectieve beoordeling 370
- subjectieve modaliteit 368
- subjectrol 66
- subordinatie 329, 332
- Supercategorien 236
- SVO 119
- svz 361-365, 367-369, 372-373, 391
- symboolsysteem 152
- synoniem(en) 95, 130, 152, 164, 193, 227, 240, 248, 391, 393, 514, 520
- synonymie 267, 452, 458, 495
- syntactisch oriëntatiepunt 360
- syntactisch(e) 33, 60, 68, 70, 109, 143, 218, 268, 307, 310, 314, 324, 329, 350, 356, 358, 377, 381, 389, 414, 436-437, 461, 475, 482, 500, 518, 523, 527, 529
- syntactisch(e) aspect(en) 309, 328, 518
- syntactische (zinsbouw)regels 375, 380
- syntactische basispatroon 507
- syntactische basiszin 507
- syntactische beslissingen 327
- syntactische coherentie 41
- syntactische constructies 194
- syntactische functie(s) 27, 98, 102, 106-108, 360, 373-375, 379, 391-392, 463, 465-467
- syntactische problemen 293, 309
- syntactische rol(len) 66, 102, 360, 369, 445, 447
- syntagmatisch verband 278

syntagmatisch(e) (woord)verbindingen 291, 295
 syntaxis 27, 57, 187, 199, 276, 313, 405, 495,
 502, 512, 519
 synthese 20, 23, 34, 36, 147, 535-536
 synthetisch 27, 177
 systeem van de werkwoordvormen 481
 systeemkenmerken 25
 systematische langue 192

T

T1-interferenties 287
 taakomgeving 322
 taakverdeling 132
 taal als instrument 146, 174, 190, 211, 251, 284,
 356
 taal beschouwen 134, 353, 498, 512
 taal en taalverschijnselen 136-137, 148, 160, 164,
 166-169, 172, 184
 taal- en tekstanalyse 427
 taal- en tekstanalytische vaardigheden 24, 222
 taal- en tekstbeschouwing 21, 40, 48, 188, 241,
 411, 426-427, 443, 475, 479-480, 485-486
 taalactiviteit(en) 23, 39, 222, 244, 409, 413, 419,
 444, 487
 taalanalyse 30, 70, 207, 215, 347, 415, 477-478,
 481, 488
 taalbegrip 28-29, 32-33, 44, 49, 99, 133, 145,
 147-148, 276, 292, 403
 taalbeheers(er)s 122, 135, 144, 146, 148, 183,
 185, 206-207, 221, 240, 311, 338, 412, 488,
 499, 508-511, 529
 taalbeheersing 19-20, 24, 28-30, 35-36, 39, 45,
 77, 111, 113, 116, 121, 123, 129-130, 133, 141,
 144, 147, 161-162, 164, 168-169, 173, 186-
 187, 190, 203, 210, 214, 220, 223, 228, 231,
 239-243, 245, 253-255, 261, 269, 276, 278,
 280-281, 290, 298, 300, 307, 313, 320, 410-
 411, 414, 417, 441, 468, 482, 487, 491-493,
 496-497, 504, 510, 512, 521-522, 524, 526,
 529, 531-533, 535
 taalbeheersingsonderzoek 22, 36-37, 228, 234,
 243, 245, 303-304, 305, 314, 320, 350, 410,
 508
 taalbeschouwelijke activiteiten 428
 taalbeschouwelijke houding 40, 156, 162, 300,
 443, 496, 504, 518, 526
 taalbeschouwelijke methode 180, 293
 taalbeschouwelijke visie 230

taalbeschouwing 19-26, 28, 30, 32, 34-37, 39,
 40-113, 135, 139, 141, 145-148, 150, 152, 157,
 161-162, 164-168, 178, 183, 185-188, 195,
 205, 210, 220-228, 240-245, 247-248, 258,
 260, 262, 287, 302, 303-305, 314, 320, 244,
 347, 350-353, 355, 402-403, 405, 407-411,
 415, 419-420, 423, 426, 428-429, 436, 438,
 441, 443-445, 449, 468, 475, 480, 482, 486-
 488, 489-536
 taalbeschouwingscomponent 350
 taalbeschouwingscurriculum 45
 taalbeschouwingsdidactiek 45, 48, 71, 110, 112,
 403, 407, 409-411, 416, 420, 443, 488, 533
 taalbeschouwingsmethode 322, 490-491, 504,
 507, 527, 529-531, 535-536
 taalbeschouwingsmodel 47-48, 411, 519, 531
 taalbeschouwingsonderwijs 24, 26, 34, 37, 39-
 40, 45, 47, 49, 111-113, 134-135, 145, 156-
 157, 166, 221, 225-226, 302, 408, 419-420,
 456, 475, 488, 491, 493, 495, 513
 taalbeschouwingsproblemen 504
 taalbeschouwingsprogramma 508
 taalbeschouwingsstrategie 531
 taalbesef 210-211
 taalbewustzijn 32, 193, 208, 210-211, 216, 239,
 242, 251, 271-272, 300
 taalbouwsel 144
 taalconstituerend vermogen 194
 taalcreativiteit 219
 taalcultureel/-rele onderwerp(en) 165, 169, 177
 taalculturele kennis 210, 305
 taalculturele vorming 137-139, 147, 162, 166,
 168-169, 172, 179, 184, 186-187, 205, 208-
 209, 211, 224, 227, 242, 244, 305, 514-515,
 520
 taaldaden 170, 214, 411, 414
 taaldidactiek 26, 39, 112, 283, 409
 taalexterne factoren 318
 taalfilosofie 144
 taalflarden 347
 taalfuncties 148, 254, 279, 284, 286-287, 292,
 296-297, 299
 taalgebruik 20-25, 28-36, 39-42, 56, 60, 73, 104,
 111-112, 127, 133, 135, 138, 140, 143, 145,
 166, 182, 185-187, 191-193, 197-198, 218-233,
 239-243, 245, 249, 253-255, 260, 263, 271-
 275, 279, 283-284, 286, 292-293, 297-299,
 313, 320, 356, 362, 380, 386, 393, 396-397,

- 399, 401-405, 491, 496-502, 512-515, 518-521, 526-529, 534-535
- taalgebruikscontext 276, 383
- taalgebruiksgrammatica 20-22, 35-36, 42-44, 49, 60-61, 73, 97-98, 103, 110, 112, 199, 215, 220, 227-228, 242, 244-245, 248, 258, 279-281, 301-302, 350, 355-357, 402-403, 405, 407-409, 416, 419, 428, 438-447, 449, 451, 456, 467, 475-476, 479-480, 485-487, 489, 533-535
- taalgebruikskennis 49, 112, 166, 187-188, 218-219, 272, 289, 304-305, 314, 351, 353, 408, 411-412, 424, 522
- taalgebruikslijn 297-298
- taalgebruiksnormen 309
- taalgebruiksregels 271-273, 275, 277, 279, 292
- taalgebruikssituatie(s) 42, 50, 69, 111, 227, 237, 241, 254-255, 272, 276, 300-301, 383, 390, 399, 401, 421, 424, 427, 431, 437-438, 456-457, 467
- taalgebruiksstrategie(ën) 299, 340, 412
- taalgebruikstheorie 314
- taalgebruikswetenschap 22, 319-320, 351, 410-412, 488, 535
- taalgedrag 152
- taalgerichte aanpak 256
- taalgerichte 251, 274
- taalgevoel 28-29, 32, 150, 264
- taalhandeling(en) 144, 194, 239, 249, 253, 255, 260, 265, 272-273, 292, 296, 314, 319, 371-372, 378-379, 396, 423-426, 428, 486, 497, 503, 506, 519
- taalhandelingsstheorie 144, 146, 249, 254, 314, 371, 379, 425, 428, 486, 521
- taalinzicht 132-134, 156
- taalkennis 19, 25, 29, 35-36, 43, 45, 49, 97, 110, 141, 145, 147-148, 159, 161-162, 166, 178, 186-187, 191, 193, 210, 214, 222-223, 228-229, 232, 234, 240-242, 245, 254-255, 257-258, 261, 268-270, 278, 283, 287, 289, 297-298, 301, 303, 305, 340-342, 344-345, 347, 350-353, 356, 382, 403, 405, 407-409, 413, 415, 419, 428-429, 438, 440, 442-444, 446, 448, 456, 468, 475, 477, 480-481, 485, 489, 491, 498, 504, 520-521, 529, 531, 533
- taalkennisbestand 20-21, 23-24, 39-40, 111, 211, 222-223, 228, 244-245, 347, 409, 441, 487, 534
- taalkunde 22, 24-25, 35, 132-138, 140, 153, 162, 167-169, 173, 178, 182, 185, 187, 191, 205-206, 208, 211, 230, 243, 245, 283, 320, 494, 500, 504, 508, 512-515, 517-521, 529
- taalkundig onderzoek 522
- taalkundig perspectief 146, 186
- taalkundig vermogen 170
- taalkundig(e) onderwerp(en) 24, 116, 134, 137-140, 146, 153, 157, 167-169, 179, 211-212, 253
- taalkundige achtergrondkennis 22
- taalkundige aspecten 312, 345
- taalkundige coherentie(s) 35, 40, 478
- taalkundige competentie 198, 230
- taalkundige dimensies 35-36, 405, 407, 441, 443, 446, 486
- taalkundige kennis 20, 34-36, 49, 72, 111, 116, 133, 138-140, 144, 162, 169, 171, 173, 183, 186-187, 208, 218, 223, 247, 262-263, 298, 300, 304, 352, 408, 480, 482, 484, 497
- taalkundige kennisverwerving 134
- taalkundige opvattingen 36
- taalkundige overwegingen 20-21, 36-37, 45-46, 245, 404-405, 408, 486, 488, 535
- taalkundige tekstanalyse(s) 407, 443-444
- taalkundige tekstkwaliteit 483, 485
- taalkundige voorkennis 174, 321, 427, 444
- taalkundige voorwaarden 347
- taalkundige vorming 131-132, 134-139, 146, 172, 184, 195, 205-208, 210-212, 227, 244
- taalkundiggeïnterpreteerde taalbeschouwing 183, 186, 248
- taalkundiggeoriënteerd onderwijs Nederlands (zie TON) 24, 116, 185, 190, 244, 305
- taalkundiggeoriënteerd taalonderwijs 32
- taalleerlijn 297
- taalleerproces 250
- taalleerstrategieën 297, 413
- Taallijnen 19, 179-181, 303, 340, 420, 444
- taalmodule 21, 343, 345, 440-443, 445, 448-449, 475-476, 479, 486
- taalnorm 158
- taalonderwijs 19-20, 25-32, 34-37, 39-40, 46, 49, 110, 115, 130, 139, 148, 152, 187, 215, 230, 233, 241, 244-245, 248-249, 251, 260, 277, 280, 284, 297-300, 303, 325, 340, 350, 413, 415, 423, 427, 444, 447, 452, 454, 468,

- 480, 487, 489, 491, 493, 504, 516, 520, 533, 536
- taalonderwijsdoelen 143
- taalontwikkeling 19, 28, 33, 180, 208, 215-216, 231-233, 238-239, 249, 251, 270, 278, 300, 302, 320, 425, 428, 492, 504, 520
- taalproblemen 280
- taalproductie 44, 49, 69, 219, 235, 251, 264, 271, 279, 294, 310, 343, 350, 353, 397, 399, 402-403, 419, 444
- taalproductieproces 307-308
- taalregel(s) 20-22, 31, 68, 72, 103, 127, 198, 200, 205-206, 227, 251-252, 255, 270, 274, 286, 333, 339, 356, 398-399, 402, 414, 418, 427, 439, 445, 447, 464, 476-477, 479-480, 486-487, 512, 533
- taalsituatie(s) 157, 158, 163, 214
- taalstructuur- (- structurele) kennis 19, 254
- taalsysteem 25, 136-138, 150, 160, 163, 169, 178, 197-199, 205, 221, 252, 273, 279, 291, 299, 320, 343, 353, 356, 392, 464, 514, 518, 520, 526
- taalsysteemdenken 19, 196, 199, 223, 247, 269-270, 342, 407, 532
- taalsysteemkennis 187, 351
- taalsysteemregels 272
- taalsystematiek 196
- taaltaak/-taken 34, 40, 46, 48-49, 146, 174, 178-180, 182, 234, 240, 243, 255, 286, 288-289, 291, 296-297, 298-299, 303, 306-307, 352, 409, 444, 505
- taaltheoretisch uitgangspunt 195, 415
- taaltheoretische uitgangspunt 415
- taaltheorie 489-512, 514, 517-523, 526, 531, 533, 535-536
- taaluiting(en) 147, 314
- taalvaardigheid voor allen 163
- taalvaardigheid/-heden 22, 32, 35, 40, 116, 122-123, 130, 133, 138, 140, 142, 150, 167, 175, 185-187, 214-215, 224, 229, 238-244, 250, 252, 257, 260, 283, 289, 300, 303, 305, 307, 351, 411, 480, 489, 492, 497, 503-506, 508, 512-518, 520-521, 524, 526, 531, 535
- taalvaardigheidsonderwijs 24, 113, 143-146, 148, 163, 186, 190, 207, 225, 228, 230-235, 245, 300, 303-304, 306, 346, 407, 489, 491, 497, 508-509, 511-512, 518
- taalvaardigheidsontwikkeling 138, 228, 306, 504
- taalvaardigheidswetenschap 22
- taalvariatie 165, 179, 186, 225-226
- taalvermogen 32, 133, 140, 191-193, 199, 205, 217, 219, 238-242, 258, 270, 308, 313, 344, 353, 419, 456, 485
- taalverwerven/-ving 169, 191, 247, 251, 283, 285-287, 295, 298
- taalverwervingsproces 287, 297
- Taalverzorging 47-48, 71, 102, 110, 144, 168, 177-178, 183, 202, 244, 345, 433, 437, 444, 446, 480-482, 485-487
- taalvisie 131, 160, 175, 194
- taalwetenschap(pelijk(e)) 22, 26, 29-30, 116, 121, 131-133, 135-138, 141, 184, 190, 204, 206-207, 214, 283, 320, 407, 533
- tail 74, 360-361, 376-377, 385, 388-389
- talenonderwijs 19-20, 55, 247, 250-251, 261, 280, 282, 407, 412, 428, 465, 487
- talige (kennis)inhoud 165
- tautologische woordcombinatie 228
- technologische 155, 162-163
- tegenwoordige tijd 76, 88, 99, 367, 372, 424, 438
- tegenwoordige tijdvorm 68
- tekenanalyserend vermogen 193
- tekenconstituerend vermogen 193
- tekst- en spreekplan 400, 405, 416
- tekst- of discoursegrammatica 40, 345, 356, 382, 401
- tekst(en) 21, 25, 34-36, 42, 45-51, 55-61, 63, 70-79, 82-90, 93-98, 103, 106, 145, 168, 171, 176, 193, 215, 217, 260, 267-268, 271, 276, 284, 286-287, 292, 311, 313, 315, 321-326, 330, 332-339, 341, 344, 347, 349, 352, 384, 392, 395, 407-411, 418-429, 436-444, 463-464, 467-468, 475, 477-478, 481, 482, 484, 488, 496, 500-503, 505, 507, 513, 518-519, 521, 526-532, 534, 536
- tekstanalyse(s) 35, 40, 48, 73, 82, 97, 112-113, 144, 171, 323-325, 330, 333, 407, 418, 420, 427, 443-446, 449, 478, 499-500, 503, 527
- tekstbegrip 56, 120, 268, 468, 478, 490, 492, 496, 505, 510, 526-528, 532
- tekstbehandeling 144
- tekstbehandeling 144, 215, 494, 496, 526
- tekstbeoordeling 350

- tekstbeschouwing 21, 39-40, 48, 113, 188, 241,
410-411, 426-427, 439, 443, 475, 479-480,
482, 485-486
- tekstbouwaspect 352
- tekstdoel 176, 182, 326, 340, 419, 426, 439, 530
- tekstdomein 43-44, 56, 194, 229, 391, 400, 416,
421
- teksteenheid/-heden 61-63, 72, 200, 326, 395,
479
- tekstelement(en) 42-43, 61-63, 70, 72, 75, 81,
89, 95-96, 98, 100, 103-104, 106-107, 110,
214, 326-330, 333, 338, 346, 348-349, 352,
361, 385-386, 389, 392, 395, 403, 418, 427,
446, 448-449, 461-463, 468, 473, 475-479,
482, 488, 499, 527, 536
- tekstgenre(s) 41, 48, 90, 225, 245, 394, 400,
410-411, 420, 425-27, 444-446, 448, 479-
480, 482
- tekstgeoriënteerde taalkennis 347
- tekstgrammatica 353
- tekstkader 56, 344, 347, 445
- tekstkenmerken 168, 268, 284, 326, 330, 502-
503, 527-528, 530
- tekstkwaliiteit 322-325, 334, 336, 344-346, 351-
352, 410, 420, 440, 480, 487
- tekstlinguïstiek 20, 186-187, 214, 315, 320, 326,
345, 352, 382, 410, 412, 415, 482, 487, 531
- tekstlinguïstisch kader 323
- tekstlinguïstisch onderzoek 243, 419
- tekstlinguïstisch perspectief 349
- tekstlinguïstisch 36, 39, 419
- tekstlinguïstische kenmerken 345
- tekstniveau 71, 327, 350, 352-353, 419-420, 441,
448, 475, 478-479, 483
- tekstopbouw 73, 168, 258, 267, 323, 326, 352,
444-446, 449, 506
- tekstplan 200
- tekstproductie 56, 214, 325, 334, 337, 339-341,
352, 383, 410, 419, 428-429, 482
- tekstrevisie 325, 339, 350, 414
- tekstsegment(en) 328-329, 332, 482
- tekstsoort 182, 245, 345, 394, 411, 444, 530
- tekststructurele aspect(en) 215
- tekststructurele dimensie 346
- tekststructurele functie 329
- tekststructurele middelen 393
- tekststructurele of retorische inconsistenties 333
- tekststructuur 333, 340
- tekststthema 168
- tekststtype 394, 444-445, 482-483
- tekstueel/-tuele 313, 476
- tekstuele aspecten 286
- tekstuele eigenschappen 33
- tekstuele functie 63, 70, 275, 347, 352
- tekstuele interpretatie 346
- tekstuele module 440-441, 443, 444, 448, 486
- tekstuele niveau 350, 401
- tekstuele samenhang 321
- tekstuele vaardigheid 268
- tekstwetenschap 19, 320, 410, 500, 518
- telbaarheid 468, 471
- telisch 362-364
- temporeel stelsel 101
- tempus 66
- term(en) 62-68, 86, 100, 106-108, 357, 359, 367-
369, 372-373, 375-376, 383, 391-392
- terminatief 362, 473
- terminologie 156, 210, 277, 286, 365, 404, 522
- terminologieprobleem 404
- termoperator(en) 358, 367
- termpredikaat 104
- termvorming 104, 392, 445, 463
- terugvindbaarheid 71, 308, 311
- terugvindbaarheidsfouten 308
- terugvindbaarheidsprobleem 307, 310, 350
- Textuur 170, 179, 214, 411, 414, 444
- the ethnography of speaking 197
- thema(s) 55, 73, 80, 84-86, 89-90, 104-105, 107,
145, 147, 168, 178-179, 200, 211, 224-225,
263, 265, 287-288, 332, 334, 340-341, 360-
361, 377, 388-389, 391, 399, 419-420, 422-
423, 426, 437, 439, 442, 444, 492, 513, 526
- thematisch(e) 42, 137, 177, 211, 399, 416, 439
- thematisch(e) coherent(ie) 21, 41, 56, 60, 70, 72-
73, 81, 111 328, 338, 345, 347, 352, 394,
395, 401, 482
- thematische-cursorisch(e) 122, 168
- thematische begrippen 253
- thematische dimensie 482
- thematische en structurele samenhang 427
- thematische fase 49
- thematische functie 106, 108-109, 437
- thematische inconsistenties 333
- thematische kennis 397
- thematische module 44, 400, 443
- thematische netwerk 482

- thematische ordening 336
 thematische relevantie 337
 thematische samenhang 62, 90, 107, 326, 338, 349
 thematische structuur 60, 95, 395, 507
 thematische uitwerking 479
 theoretisch (linguïstisch) kader 319, 412
 theoretisch linguïstische standpuntbepaling 458
 theoretisch onderzoek 289
 theoretisch(e) doel 324-325, 410
 theoretisch(e) kader 40, 204-205, 207, 522, 535
 theoretisch(e) uitgangspunt(en) 327, 465
 theoretisch(e) 151, 313, 489, 497-499, 517-518, 533-534
 theoretische achtergronden 279
 theoretische model 19, 485
 theoretische principes 459
 theoretische stellingname 415
 theoretische taalkunde 35
 theorie 41, 43, 68, 97, 141, 154, 167, 194, 199, 201, 245, 250-251, 270, 278, 298, 307, 309, 311, 314, 325, 343, 454, 490, 492-500, 502, 504-511, 514, 516, 518-523, 525, 528, 531, 534-536
 theorievorming 22, 36, 133, 148, 192, 306, 320-321, 491, 516, 532-534
 thuistaal 135, 161, 232-233, 235, 238, 289, 527
 tijd 53, 55, 66-67, 75-76, 88-89, 99-100, 383-384, 429, 435, 438, 444, 453, 473, 499, 518, 529
 tijdsaspect 101
 tijdvorm(en) 53-55, 78, 81, 86, 88-89, 99, 433-435, 472, 481
 toegepaste grammatica 492, 503-505, 507, 522-523
 toepassingsvaardigheid 170
 toepassingsvermogen 170
 toeschouwer 85, 87, 159, 399, 424
 toeschouwersperspectief 89
 toeschouwersrol 85-86, 159
 toestand(en) 63-65, 102, 362-364, 429, 466, 473-474
 toestandinterpretatie 101
 toetsbaarheid 136, 535
 TON 24, 116, 119, 140-141, 149, 152-153, 156, 158, 165, 167, 169, 172-173, 175-178, 180, 182, 187, 190, 195, 205, 212, 227, 244, 305
 topic 66-67, 85, 95, 102, 259, 332, 338, 360-361, 376, 382, 388-389, 391-392, 445, 447
 topicfunctie 67, 86, 95, 360, 373, 377, 387, 447, 469
 totaalvaardigheid 165
 Total Physical Response (TPR) 250-251
 TRACE 323, 330, 333-334, 338-339
 TRACE-onderzoek 334
 TRACE-project 333-334
 traditie 248, 279, 281, 405, 511
 traditioneel grammaticaonderwijs 156, 186, 306
 traditioneel/-nele 43, 112, 119, 121, 132, 139, 176, 180, 182, 185, 229, 255, 279, 463, 495, 510, 515, 523
 traditionele (zins)grammatica 25-28, 33, 35-36, 69, 97, 110, 130, 135, 138, 142, 150, 156, 162, 198-199, 212-215, 218, 230, 274, 276, 293, 303, 306, 312, 404, 445, 462, 490, 496-497, 504, 506, 511, 514, 517, 520
 traditionele indeling 106, 108
 traditionele noties 436
 traditionele onderwerpen 140
 traditionele onderwijs 131, 135, 184
 traditionele terminologie 110, 214
 traditionele woordindeling 461
 trans- of intercultureel onderhandelen 257
 transactie(s) 74, 80, 394, 400, 441
 transaction 61, 400
 transfer 163, 165, 170, 174, 177, 212, 217, 267-268, 274, 287, 306, 311, 350, 530
 transformatie(s) 118, 170-171
 tusseninstromers 282, 290, 296, 298
 tussenwerpsels 43, 62, 104, 461
 tvsprincipe 123
 tweede fase 24, 123-125, 128-129, 131, 135-137, 139, 167, 169, 171-172, 175-176, 179-187, 189, 206, 208, 211, 242, 274, 304, 333, 340, 346, 413, 425, 485, 507, 525
 tweedegraadslerarenopleiding 120, 157, 495
 twee-sporen didactiek 340

 U
 uitdrukingsvaardigheid 249
 uitgaan van taalgebruik 19, 21-22, 98, 110, 215, 247, 300-301, 352-353, 382, 407, 411, 444, 487, 533
 uitgangspunt(en) 22, 25, 28, 32, 35-36, 40, 43-49, 56, 66, 97, 99, 103-104, 110, 112, 129,

131, 136, 142, 155-156, 158, 163, 190, 192, 199, 215-216, 219, 224, 239, 244, 249-251, 260, 263, 274-275, 284, 290-291, 294, 296, 300, 318, 321-322, 328, 333, 355-356, 382, 392, 395, 402, 404, 407, 416, 420, 425, 429, 434, 443-444, 447, 480, 485, 487, 490, 493, 496-497, 503, 505-510, 512, 515, 519, 523-524, 531-536
 uitgebreide predikatie 373, 378
 uiting(en) 21-22, 36, 40-57, 60-63, 66-76, 78, 80, 85-89, 94-103, 106-108, 110-112, 197-205, 215-216, 220-221, 225, 227, 252-253, 258, 270, 272-273, 276, 286, 292, 300, 309, 324, 326, 328, 338, 341-343, 345, 347, 349, 351-352, 357, 359, 361, 364-365, 367, 371-405, 411, 416-418, 422-424, 427-428, 434, 436, 439-442, 444-448, 454, 462, 464, 468, 471, 474-481, 487-488, 498, 505, 507, 511, 520, 524, 533
 uitingsvorm 314
 uitvoeringsaspec(en) 221
 uitvoeringsproces 44, 49, 400, 416
 uitvoeringsstrategie 226
 uitvoeringstaken 241, 304
 uitvoeringsvaardigheid 240
 Ulpan 263, 301
 universitaire lerarenopleiding 120
 V
 vaag 458
 vaagheid 422
 vaardigheid/-heden 19-20, 22, 35, 45-46, 49, 129, 136, 145, 165, 208, 249, 260, 265, 267, 278, 280, 298, 409, 428, 480-481, 483, 497-499, 507, 510, 520, 524, 528-529, 535
 vakdidactische kennisbasis 167
 vaktaal 280, 284-286, 289, 291, 299, 453, 459, 461
 vakwetenschappelijke onderwerpen 139
 vakwoorden 459
 variant(en) 319
 verba dicendi 424
 verbaal denken 343
 verbaal/-bale predikaat/-katen 104, 358-359, 364
 verbaal/-bale 41, 44, 62, 68, 76, 78, 106-107, 111, 156, 192-193, 229, 242, 252, 256, 319, 379, 395, 410, 425
 verbale activiteiten 214

verbale aspecten 314
 verbale communicatie(proces) 257, 386
 verbale groep 308
 verbale interactie 42, 314-316, 389-390, 393, 397
 verbale predikaatschema's 357, 365, 378, 391
 verbale presentatie 411
 verbale vormgeving 419
 verbindbaarheid 276
 verbum finitum(vf/vfin) 54, 68, 98, 100, 106, 376, 436
 verbum infinitum(vinf) 54, 68, 100, 376, 436
 verdunningsstrategie 120
 vergissingen 307-309, 414
 verklarend adequaat 522
 verklarend theoretisch concept 230
 verklarende kracht 504, 506, 520, 522-523
 verleden tijd 53, 89, 100, 287, 438, 473
 verleden tijdvorm(en) 53-55, 81, 88-89, 433-435, 437, 472
 vermijdingsstrategieën 251, 256, 275, 287
 vermogen(s) 30, 136, 151, 159, 162, 167, 170, 208, 278, 309, 338, 344, 386, 423, 497, 507
 versluisend 263, 317, 472
 versluiting 160
 verwerkingsfase 23, 325
 verwerkingsopdrachten 288
 verwervingsvolgorde 268
 verwijzing(en) 41-42, 50, 60, 74, 80, 85-86, 98, 108, 166, 200-201, 308-309, 315, 359, 361, 415, 437, 453, 511
 verzoekstrategie 317
 verzorgd taalgebruik 71, 144, 484
 verzorgingsaspect 326, 329
 verzorgingsstructuur 119
 visie 125, 130, 155, 158, 174, 184, 189-190, 203, 125, 224, 487
 visie op taal 193-194
 visie op taalgebruik 416
 visualiseren 252
 VLLT 127-129
 vmbo 124, 129, 172, 179
 voegwoordgebruik 71, 108, 166, 308, 310-311, 324, 350, 413
 VOG-N 137, 169
 volgordehiërarchie 375-376
 voltooid deelwoord 465
 VON 121-122, 127-129, 141, 143, 151, 154, 491
 voorbereidende voorwaarden 426

- voorgrond 341
 voorkennis 46, 48-49, 170, 172, 199, 229, 263, 266, 268-269, 294, 328, 341, 423, 528-531
 vooronderstelling(en) 23, 42, 79, 81-82, 87, 98, 103, 126, 132, 155, 175, 198, 206, 213, 218-219, 240, 245, 250, 257, 270, 284, 310, 312, 323, 328, 334, 341-342, 353, 355, 384, 395, 421-423, 442, 473, 493, 498, 500, 502-503, 509, 511, 526
 voorstelling 36, 51, 66, 101-102, 194, 198-199, 201, 204, 216, 222-223, 236, 287, 341, 347, 361, 397, 408, 411, 431, 437, 440, 443, 455-456, 461, 464, 473, 480, 484, 487, 489, 522, 534
 voortgezet onderwijs 22, 24, 29, 47-48, 112, 115-116, 118, 120, 123-125, 131-132, 134-136, 138-139, 141, 152, 176, 184, 206-207, 212, 220, 247, 250, 274, 282, 284-285, 288, 296-298, 307, 321, 346, 351, 425, 485, 496, 513-514
 voorwaarde(n) 23-25, 39, 43-44, 69-70, 81, 103, 130, 132-133, 138-139, 141, 147, 149, 163, 166-167, 171, 187, 189, 192, 198, 215, 222, 225-226, 231, 242, 244, 247, 249, 258, 260, 263, 267, 369-270, 272, 277, 280, 283, 287, 290, 300, 302, 305, 313, 317, 320, 352, 380, 390, 397, 400, 402-403, 409, 412, 415, 424-425, 473, 476, 478, 481, 504, 512, 524, 531
 voorwaardelijke kennis van taal 174
 voorwaardelijke taalkennis 97, 347
 voorzetselconstituent 66, 358, 360
 voorzetselgebruik 71
 voorzetselvoorwerp 66, 213, 360
 vormcategorieën 100
 vormgevingsmodule 365, 374, 380
 vormgevingsregels 24, 215, 218, 222, 367, 375, 390, 403, 409, 482
 vormingsdoelen 131, 184, 212
 vraaggestuurd 220, 413
 vraagzin(nen) 424
 vraagzinpatronen 100
 vreemdetalenonderwijs 110, 248-249, 257, 413
- W**
 waarneming 67, 236-237, 362, 456, 521
 welbewust 59, 111, 159, 312, 484
 wensende zinsvorm 100, 424
 wereldkennis 324, 330, 334, 341, 349
 werkelijkheidsbeleving 194, 257
 werkelijkheidsdomein 229, 347, 411, 419
 werklust 339
 werkwoord 62, 64-65, 69, 98, 201, 216, 295, 352, 360, 364-365, 370, 372-373, 376-377, 424, 447, 465, 467, 497, 499, 506, 524, 527
 werkwoordclusters 357
 werkwoordcombinatie 435
 werkwoordpatroon 200, 357
 werkwoordschema('s) 99, 102, 200, 348, 357, 463, 490
 werkwoordstelsel 53, 100-103, 481
 werkwoordsystematiek 100
 werkwoordvorm(en) 106, 435, 437, 473, 477
 wetenschap 22, 207
 wetenschappelijk onderzoek 282-283
 wetenschappelijk overzicht 281
 wetenschappelijk(e) 22, 24, 26, 28-29, 31, 33, 91, 129, 132-134, 140, 148, 174, 176, 206, 210, 212, 249, 410, 488, 491, 493, 495, 504-506, 514, 519-520, 522-525, 536
 wetenschappelijke terminologie 118
 wetenschappelijke theorie 150
 wetenschapsdomein 286
 whorfiaanse visie 196
 woordbenoeming 27-28, 496, 515
 woordbetekenis(sen) 104, 224, 266, 286, 291, 324, 330, 332-333, 341, 347, 349, 362, 448, 450, 453, 455, 457, 459-460, 465, 468
 woordcategorie(en) 104, 238, 463-467
 woordenboek 213, 267, 450, 465
 woordenschat didactiek 291
 woordenschat 145, 151, 207, 213, 236, 240, 243, 248, 252, 270, 289, 297, 299-300, 465
 woordenschatkennis 268
 woordenschatontwikkeling 263
 woordenschatuitbreiding 55, 177, 186, 267, 291, 505
 woordenschatverwerving 178, 247, 264-265, 268, 290-291
 woordgebruik 88-89, 109, 161, 180, 214, 223, 289, 291, 345, 422, 448-449, 461, 463-464, 468, 484, 486, 513, 519
 woordgroep 147, 286, 358, 447, 462, 477
 woordgroepvorming 104, 445
 woordindeling 35, 40, 112, 445, 449, 461, 464-465, 467, 476

woordkennis 100, 186, 223, 249, 260, 264, 280,
290, 300, 306, 333, 349, 427, 442, 445, 449-
451, 454, 456-458, 460-462, 464, 468, 475
woordselectie 464
woordvererving 55, 265, 270, 290-291, 300
woordvolgorde 96, 106-107, 213, 307, 345, 375,
389, 391, 419
woordvorming(en) 29, 47-48, 177-178, 268, 292,
460-461
woordvormingsregel 460
WRR 123, 162
WRR-rapport 289

Z

Zebra 19, 282, 288, 296, 303, 420
zelfbeschikking 152
zelfontdekkend leren 252
zelfstandig naamwoord 295, 467
zelfwerkzaamheid 253
zij-instromers 282
Zin in taal 220, 312
zin(nen) 25-28, 30, 32-34, 41-45, 53-54, 61, 64,
65-69, 71, 76-78, 82-85, 87-89, 92-93, 97-
99, 102, 109, 147, 169, 171, 182, 190, 197-199,
203, 205, 214-219, 227, 251, 286, 291-292,
295, 309-311, 313, 321, 326-327, 338, 341-
342, 357, 378, 396, 404, 461-462, 476, 481,
487
zinsbouwfouten 307-308, 310-311, 414
zinsbouwgrammatica 215, 312-313
zinsbouwproces 356, 381
zinscombinatieonderwijs 310-311, 350, 510-511
zinsdeel 34, 447, 471, 477, 515
zinselement(en) 62, 345, 347-348, 352, 360,
375, 447, 471, 477, 479, 515
zinsfunctie 106, 108
zinsgrammatica 20, 36, 60, 63, 68-70, 72, 110,
112, 198, 205, 208, 227, 244, 271-272, 274,
303, 309-311, 345, 347-349, 350, 351, 353,
356-357, 365, 377, 380-381, 385-386, 388-
389, 392-395, 400, 402, 404, 407, 446, 463,
487, 535
zinsniveau 71, 310, 340, 502, 519, 530, 536
zinsopbouwmethode 218
zinspatroon/-tronen 34, 67-68, 70-72, 75, 97,
99, 103, 201-202, 267, 295, 312, 357, 375,
385, 390, 397, 403, 405, 437, 445, 462, 467,
490, 506, 510, 525, 534

zinsstructuur 365, 371, 381, 390, 393, 396, 398,
401
zinsvervlechting 96, 477
zinsvorm(en) 42-43, 57, 62-63, 66, 69-72, 78,
80, 86, 95, 100, 102, 199-203, 213, 227, 244,
279, 288, 329, 345, 347-349, 352, 357, 364,
374, 384-385, 387, 396, 402-402, 418, 427,
446-447, 451, 461, 467-468, 470, 473, 475,
476-480, 488, 505, 507
zinsvorming 271-272
zorgvuldig taalgebruik 71, 99, 484-485

Curriculum vitae

Eva Maria Verkuyl werd geboren op 24 juli 1933 te Laren (N.H.) en is gehuwd met R. Tol.

Na het behalen van het diploma HBS-B (1954) werkte ze tot 1967 als verpleegkundige. In 1967 slaagde ze voor het examen MO-A Nederlands en kreeg een aanstelling aan een brede scholengemeenschap in Amsterdam. In 1969 behaalde ze het diploma MO-B Nederlands en in 1984 het doctoraal Nederlands (VU).

In 1972 kreeg ze een aanstelling aan de tweedegraadslerarenopleiding van de VL-VU te Amsterdam, de latere Hogeschool Holland te Diemen. In 1979 volgde een aanstelling aan de opleiding Nederlands MO-B, later de eerste-graads deeltijdopleiding van dezelfde instellingen. Zij doceerde zeventiende-eeuwse tekstinterpretatie, taalwetenschap, taalbeheersing en didactiek. Ze publiceerde o.a. over het schrijven van scripties, taalbeschouwing en het taalonderwijs in Suriname en recenseerde verschillende didactische publicaties over taalonderwijs.

In 1995 begon ze met haar promotieonderzoek, tweemaal onderbroken door een verblijf in Suriname als gastdocent Nederlands (taalbeschouwingsdidactiek) aan het Instituut voor de Opleiding van Leraren te Paramaribo.

Stellingen

behorende bij het proefschrift van Eva M. Tol-Verkuyl,

Fundamenten voor taalbeschouwing

Een synthese van opvattingen over het gebruik van taalkundige kennis in het taalonderwijs

- 1 Het voorstel de term taalbeschouwing af te schaffen, onder andere omdat ermee wordt verwezen naar elke vorm van taalreflectie, sluit ten onrechte het gebruik als taaldidactische term in een taalkundige interpretatie uit.
(Vgl. H. Hulshof en T. Hendrix, *Kennis over taal en taalverschijnselen*, Bussum 1996)
- 2 In *De glanzende kiemcel*¹ betoogt Simon Vestdijk dat men, om een gedicht in zijn essentie te doorgronden niet naar het gedicht zelf moet kijken, maar als het ware ernaast. Door zich te richten op iets in de onmiddellijke omgeving, krijgt men wat men zien wil, des te scherper in het oog. Deze observatie geldt in principe ook voor heuristisch-analytisch onderzoek.
- 3 Hoewel veel taalleraren twijfelen aan het nut van de traditionele grammatica voor het verbeteren van de taalvaardigheid, bevat vrijwel elke taalmethode de begrippen en de ontleedtechniek van de traditionele grammatica.
- 4 In dit ziekenhuis wordt niet gerookt (sticker bij de ingang van het Ziekenhuis Amstelveen).
Deze mededeling drukt uit dat er in het domein 'dit ziekenhuis' geen enkele plaats is waar men rookt en er dus ook niemand is die rookt. Deze regelstellen-de uitspraak voorkomt elk misverstand. De gekozen passieve vorm heeft vergeleken met andere formuleringen ten minste twee voordelen: anders dan U wordt verzocht niet te roken sluit de mededeling elke uitzondering op de regel uit. In tegenstelling tot Roken (is) verboden of: U mag in dit ziekenhuis niet roken voorkomt de formulering gezichtsverlies: niemand kan zich erdoor gekwetst voelen.

¹ Amsterdam, 1964³, blz. 230-231.

- 5 In het hoger en wetenschappelijk onderwijs is het leren interpreteren van teksten in ouder Nederlands van tweeledig belang. Studenten krijgen inzicht in het verschil tussen de betekenis en de interpretatie van woorden. Bovendien dwingt het analyseren van de tekst hen ertoe zich bij de interpretatie voortdurend rekenschap te geven van de invloed van niet-linguïstische factoren op de vormgeving van afzonderlijke tekstpassages.
- 6 De beoogde kwaliteit van de toekomstige (taal)docent vereist dat er in het curriculum van de professionele lerarenopleiding evenwicht bestaat tussen praktijk en vakinhoudelijke kennis.
- 7 ‘Het is bijna schizofreen: aan de ene kant zeggen dat er een tekort is aan leraren, en aan de andere kant de lerarenopleiding failliet laten gaan. Dat komt allemaal door de strikte scheiding van inkomsten en uitgaven’ (de ‘Zalmnorm’ volgens de redactie van NRC Handelsblad).²
- 8 Met het gebruik van de term *basisvorming* gaat men voorbij aan het belang van het basisonderwijs als fundament voor het vervolgonderwijs.
- 9 Op veel Surinaamse muloscholen (de eerste fase van het voortgezet onderwijs) krijgen de leerlingen les uit taalmethoden Nederlands uit de jaren zeventig. Vervanging van dit volstrekt verouderde materiaal door eigentijds lesmateriaal dat aansluit bij de beleavingswereld van jonge Surinamers en dat recht doet aan het eigen karakter van Surinaams-Nederlands, blijft te lang uit.
- 10 Vergeleken met de ontwikkelingsmogelijkheden van de verpleegster anno 1960 kan de verpleegkundige (m/v) anno 2001 zich in uiteenlopende richtingen specialiseren met uitzicht op een veelzijdige en interessante carrière. Tot op heden komt de toegenomen professionaliteit echter niet tot uitdrukking in een adequate salariering.
- 11 Docenten/leraren die men verplicht uitsluitend door anderen bedachte leerstof aan hun studenten/leerlingen aan te bieden, verworden tot sprekende robots.

2 Uitspraak van het SER-kroonlid dr. A. Kolnaar in NRC Handelsblad van 23 maart 2001.

Net als bij het onderwijs in de moderne vreemde talen ligt bij het onderwijs in het Nederlands het accent op de vaardigheid in het communiceren, op taalgebruik en taalvaardigheid. Hierdoor is de inhoudelijke kant van het taalgebruik op de achtergrond geraakt en de belangstelling voor taalkennis afgenomen. Terwijl aandacht voor taalkennis juist voor de taalvaardigheid van leerlingen die het Nederlands niet van huis uit spreken van belang is.

Door de nadruk op taalvaardigheid en taalgebruik zijn taalbeschouwing en grammatica grotendeels uit het zicht verdwenen, terwijl er wél een nieuwe behoefte aan het ontstaan is. In *Fundamenten voor taalbeschouwing* onderzoekt de auteur hoe de taalbeschouwing opnieuw vorm kan worden gegeven en hoe een eigentijdse grammatica eruit moet zien.

Eva M. Tol-Verkuyl was tot 1994 verbonden aan de Hogeschool Holland. Zij schreef eerder *Van opzet tot opmaak – Stappenplan voor het maken van verslagen en scripties*.

ISBN 90 6283 274 1

NUGI 941

